

BŪSIMŪJŲ SPECIALIŪJŲ PEDAGOGŲ KOMPETENCIJŲ ĮSIVERTINIMAS PERSONALIZUOTO MOKYMOSI PARADIGMOS POŽIŪRIU

Stefanija Ališauskienė, Irena Kaffemanienė, Algirdas Ališauskas
Šiaulių universitetas
P. Višinskio g. 25, LT-76351, Šiauliai

Anotacija

Straipsnyje analizuojama, kaip būsimųjų specialiųjų pedagogų įgyjamų kompetencijų įsivertinimas padeda jiems atpažinti savo poreikius ir studijų lūkesčius personalizuoto mokymosi požiūriu, o dėstytojams atveria kelius pradėti dialogą su studentais, padeda geriau pažinti besimokančiuosius ir, atsižvelgiant į jų profesinius interesus, tobulinti studijų kokybę. Tyrimu buvo siekta atskleisti teorines personalizuoto mokymosi ir studentų aktyvaus dalyvavimo studijų procese sąsajas, nustatyti, kaip būsimieji specialieji pedagogai įsivertina įgyjamas kompetencijas ir atskleidžia savo mokymosi interesus, interpretuoti būsimųjų specialiųjų pedagogų kompetencijų įsivertinimo rezultatus remiantis teoriniu personalizuoto mokymosi metodologiniu modeliu. Siekiant tyrimo tikslo, taikyta mišri metodologija: derinami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo ir duomenų apdorojimo metodai. Tyrime dalyvavo 78 specialiosios pedagogikos studijų I pakopos I–IV kursų studentai. Tyrimas parodė, kad asmeninės ir socialinės kompetencijos yra integrali profesinių kompetencijų dalis, todėl, studentų nuomone, šioms kompetencijoms turi būti skiriama itin daug dėmesio rengiant būsimuosius specialiuosius pedagogus. Būsimieji specialieji pedagogai akcentuoja studijų įtaką jų vertybių kaitai ir brandai, savęs pažinimui, asmeniniams pokyčiams. Mažiau išreikštos personalizuoto mokymosi charakteristikos – savaiminio mokymosi, patirtinių gebėjimų realizavimo, kryptingumo.

Esminiai žodžiai: *būsimieji specialieji pedagogai, kompetencijų įsivertinimas, personalizuotas mokymasis.*

Įvadas

Problemos aktualumas. Švietimo sistemos pokyčiai, įgyvendinant inkluzinę ugdymą, užtikrinant kokybišką ugdymą kiekvienam besimokančiajam ir kuriant *gerą mokyklą*, reikalauja, kad pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai turėtų tinkamų kompetencijų ir būtų pasirengę dirbti sparčiai besikeičiančioje mokykloje. Švietimo sistemos pokyčiai yra glaudžiai susiję su ugdymo paradig-

mų raida; vis labiau orientuojamasi į besimokantįjį – tiek į mokinį mokykloje, tiek į būsimą specialistą, tiek į jau dirbantį pedagogą. Personalizuotas mokymas(is) orientuoja visą švietimo sistemą į besimokantįjį ir jo vaidmens pokyčius pereinant nuo „vartotojo“ prie bendradarbiaujančio partnerio ir kuriant unikalų mokymosi kelią. Personalizuotas mokymasis studentą įtraukia į giluminio mokymosi procesą, leidžia įgyti mokymosi patirties, užtikrina geresnius mokymosi rezultatus. Pereinant prie personalizuoto mokymosi paradigma grindžiamo aukštojo mokslo, akcentuojama besimokančiojo patirčių plėtra ir žymiai aukštesni lūkesčiai, susiję su studentu (Leadbeater, 2008; Bates, 2014). Mokymosi personalizavimas, pasak Williams (2013), apima keletą esminių efektyvaus mokymosi aspektų: pasidalyta studento ir dėstytojo atsakomybė už mokymąsi; studento kaip besimokančiojo geras pažinimas; studento įtraukimas, susiejant studento mokymąsi su jo patirtimi ir siekiais, užtikrinant jo motyvaciją įgyti naujų žinių ir įgūdžių; bendradarbiavimo kultūra grindžiamas mokymasis, užtikrinantis studento dalyvavimą ir įsitraukimą į mokymosi procesą; efektyvus informacinių technologijų panaudojimas, užtikrinantis personalizuoto mokymosi infrastruktūrą ir tinkamus mokymosi išteklius.

Personalizuoto mokymosi nuostatos įgyvendinimas iš universitetų reikalauja žymiai didesnio lankstumo. Pedagogai turi ieškoti inovatyvių metodų ir tinkamų instrumentų tam, kad kuo geriau tenkintų platų ir nuolat kintantį besimokančiųjų poreikių spektrą ir kurtų dinamiškas mokymosi patirtis. Remiantis socialinio konstravimo nuostata, dialogas tampa esminiu personalizuoto mokymosi elementu. Personalizuotas mokymasis gali vykti tiek tradiciniame mokymosi kontekste (pvz., aukštojoje mokykloje), tiek ir bet kuriame kitame kontekste (pvz., bendruomenėje, besimokančiųjų grupėje kartu atliekant užduotis ir pan.). Mokymasis neapibrėžtoje vietoje neapibrėžtu laiku ypač svarbus šiuo globalizacijos metu ir siejamas su tolesne ir nesibaigiančia mokymosi patirtimi (Grant ir Basye, 2014). Žmonės mokosi skirtingai, o mokymasis yra sudėtingas, susijęs su daugybe veiksnių, „netvarkingas“ procesas – t. y. nevyksta tiesiogiai. Todėl besimokantieji turi turėti galimybių išmokti konceptus ir konstruoti savo žinias bei supratimą bendradarbiaudami su kitais.

Nepaisant to, kad perėjimas prie personalizuoto mokymosi aukštajame moksle iš esmės yra pažangus procesas, kyla ir iššūkių: a) studentai ne visada žino, ko jie nežino – tam, kad galėtų drauge kurti savo mokymosi kelią, jie turi išmanyti tolesnius savo mokymosi žingsnius; šiame kontekste negalima nuvertinti dėstytojo vaidmens (paaiškinti, parodyti, orientuoti); b) dėstytojas turi norėti ir gebėti ne tik mokyti, bet ir padėti mokyti studentui; c) studijų akreditavimas gali apriboti studijų lankstumą; pasak Deakin Crick, Goldspink ir Foster (2013), šiame kontekste susikerta du konceptai: „mokymosi scenarijus“, kurio rezulta-

tai nebedera su XXI amžiaus mokymosi nuostata, ir „mokymosi dizainas“, kuris skatina studentą prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ir pasiekimus. Tačiau dar daug pasaulio universitetų, siekdami būti akredituoti, dirba pagal standartą / „pedagoginį scenarijų“.

Tyrimo objektas – būsimųjų specialiųjų pedagogų įgyjamų kompetencijų įsivertinimas personalizuoto mokymosi požiūriu.

Tyrimo tikslas – atskleisti, kaip būsimieji specialieji pedagogai vertina savo įgyjamas kompetencijas, ir interpretuoti jas personalizuoto mokymosi požiūriu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti teorines personalizuoto mokymosi ir studentų aktyvaus dalyvavimo studijų procese sąsajas.
2. Nustatyti, kaip būsimieji specialieji pedagogai įsivertina įgyjamas kompetencijas ir atskleidžia savo mokymosi interesus.
3. Interpretuoti būsimųjų specialiųjų pedagogų kompetencijų įsivertinimo rezultatus, remiantis teoriniu personalizuoto mokymosi modeliu.

Tyrimo metodologija. Siekiant atskleisti tyrimo tikslą ir uždavinius, taikyta mišri metodologijos prieiga, derinant kiekybinius ir kokybinius tyrimo duomenų apdorojimo metodus. Būsimųjų specialiųjų pedagogų įtraukimas į kompetencijų įsivertinimą ir savo interesų atskleidimą grindžiamas personalizuoto mokymosi teorine ir metodologine nuostatomis.

Tyrimo imtis ir organizavimas. Tyrime dalyvavo 78 specialiosios pedagogikos studijų I pakopos I–IV kursų studentai. Apklausa atlikta 2015 m. kovo mėnesį.

Tyrimo etika. Tyrime studentai sutiko dalyvauti savanoriškai. Respondentams paaiškintas apklausos tikslas, garantuotas gautų duomenų anonimiškumas ir konfidencialumas.

Personalizuotas mokymasis aukštajame moksle

Aukštajame moksle personalizuotas mokymasis yra palyginti naujas konceptas. Daugelio šalių aukštojo mokslo institucijos vis dar laikosi tradicinio studijų modelio, todėl pereiti prie personalizuoto mokymosi reikštų iš esmės pakeisti universiteto kultūrą ir perskirstyti resursus (Lupton, 2013). Tačiau aki-vaizdi ugdymo paradigmu kaita pereinant nuo tradicinės *mokymo* prie *mokymosi* ir *bendradarbiavimo paradigmos*, siejamos su personalizuoto mokymosi koncepcija, pradeda vis aktyviau skverbtis ir į aukštąjį mokslą. Personalizuotas

mokymasis yra į studentą ir jo interesus orientuotas mokymasis, grindžiamas parama studentui (besimokančiam) individualizuoti savo mokymosi patirtis, atsižvelgiant į specifinius poreikius, interesus, siekius, kultūrinį kontekstą. Personalizuotas mokymasis glaudžiai siejamas su inkliuziniu, individualizuotu, diferencijuotu mokymusi (Abbot, 2014; EDUCAUSE, 2013; Ito ir kt., 2014). Nors personalizuoto mokymosi koncepcija glaudžiai susijusi su inkliuzinio, individualizuoto, diferencijuoto ugdymo(si) nuostatomis, pastarosios labiau orientuotos į mokytoją, o ne į studentą (Bray ir McClaskey, 2012). Personalizuoto mokymosi požiūriu svarbus besimokančiojo aktyvus vaidmuo, pasirinkimas ir prioritetai, *ka, kaip, kokiais būdais ir kur* mokytis ir kaip visa tai panaudoti sparčiai besikeičiančioje aplinkoje (Olsen, 2011).

Personalizavimas grindžiamas mokymu(si) mokytis – *mokymosi vadyba* – mokytis pačiam kontroliuoti savo mokymąsi, savęs ir konteksto vertinimu, savirefleksija. Svarbu, kad studentas prisiimtų atsakomybę už savo mokymąsi, o dėstytojas padėtų prisiimti šią atsakomybę. Laikas nustoti galvoti, kad mus kažkas turi mokytis, ir pereiti prie nuostatos, kad mokytis turime patys ir sau (Downes, 2011). Mokymasis ir išmokimas randasi kaip besimokančiojo veiklos rezultatas. Personalizuotas mokymasis, grįstas studento apsisprendimu, leidžia tenkinti paties besimokančiojo, mokytojo ir visuomenės poreikius, pripažįstant, kad kiekvieno pedagogo ir studento kelias yra asmeniškasis, unikalus (Gerstein, 2014). Aukštajame moksle orientuojamasi į mokymąsi grupėmis, o ne į individualų mokymąsi. Tačiau labai svarbu, kad kiekvienas studentas aktyviai dalyvautų mokymosi procese, turėtų galimybę pasirinkti ir priimti sprendimus bei nustatyti vertinimo kriterijus, vertindamas savo darbą ir įgytas žinias bei gebėjimus (Lupton, 2013). Personalizuotas mokymasis glaudžiai susijęs su personalizuotu mokymu (Lupton, 2014). Pedagogo vaidmuo orientuojamas ne tiek į žinių sklaidą, kiek į pagalbą ir palengvinimą mokytis, suprantant, kad žmogaus mokymasis yra netvarkingas, nelineinis ir nevyksta tiesiogiai (Grant ir Basye, 2014). Personalizuotas mokymasis ir mokymas reikalauja pedagoginių inovacijų, pavyzdžiui, probleminio ar tyrimais grįsto mokymosi, kitų inovatyvių metodų. Norint įgyvendinti personalizuotą mokymąsi kyla nemažai iššūkių, nes studijų programa turi būti sudaryta taip, kad studentas galėtų mokytis pagal savo poreikius, būtų tinkamai organizuojamas ir vertinamas studento savarankiškas mokymasis. Dėstytojas, turėdamas ribotų laiko išteklių, privalo gerai pažinti kiekvieną studentą – jo stiprybes, silpnybes, poreikius, interesus. Kita vertus, dėstytojai ir studentai yra įpratę laikytis aiškių nurodymų bei dėstytojo pateikiamų įrodymų – tokį tradicinį modelį palaiko ir universitetų politika bei praktika (Johnson, Adams Becker, Estrada ir Freeman, 2015). Nors kol kas ne-realu įgyvendinti *tikrą* personalizuotą mokymąsi, inovatyvūs studijų metodai ir

studento aktyvus dalyvavimas visuose studijų procesuose užtikrina esminius aukštojo mokslo pokyčius mokymosi paradigmos link.

Specialiųjų pedagogų rengimo pokyčiai

Švietimo sistemos pokyčiai kelia naujų reikalavimų mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams. Šios dienos mokyklos visiems keliamus iššūkius gali spręsti pedagogas, pasižymintis ne tik aukštomis profesinėmis kompetencijomis, bet ir brandžiomis vertybėmis, tolerantiškas įvairovei, individualumui ir kitoniškumui, atviras naujovėms, gebantis dirbti grupėmis, kritiškai ir refleksyviai vertinti savo patirtį, profesinę ir asmeninę raidą. Tai iliustruoja specialiųjų pedagogų rengimo pokyčiai (nuo specialiosios mokyklos pedagogo prie inkliuzinės mokyklos pedagogo), parodyti 1 lentelėje.

1 lentelė

Specialiųjų pedagogų rengimo pokyčiai Šiaulių universitete

Aspektai	Pokyčių palyginimas	
Studijos	Specializuotas specialistų rengimas (oligofrenopedagogika)	Švietimo pagalbos specialistų rengimas (specialioji pedagogika)
Kvalifikacija	Specialiosios mokyklos mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas – specialusis pedagogas
Tikslinė grupė	Vaikai, turintys protinį atsilikimą / homogeninės grupės	Vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių
Darbo vieta / institucija	Dirbti specializuotoje įstaigoje / specialiojoje mokykloje	Dirbti įvairiose ugdymo ir ugdymo paslaugas teikiančiose įstaigose
Interakcija	Vienakryptė: mokytojas – vaikas	Daugiakryptė: mokytojas – specialistai – tėvai – vaikas – bendraamžiai
Ugdymo prioritetas	Žinių perdavimas vaikui, siekiant ugdyti jo kognityvinius gebėjimus	Socialinių kompetencijų ugdymas
Aplinka	Struktūruota, segregacinė	Lanksti, inkliuzinė
Orientacija	Sutrikimas / negalia	Individualūs ir specialieji ugdymosi poreikiai / negalios situacija / vaiko teisės
Vaidmuo	Būti ugdymo ekspertu	Komandinis darbas / bendradarbiavimas su kitais ugdymo proceso dalyviais

Rengiant specialiuosius pedagogus orientuojamasi į inkliuzinio ugdymo siekius. Pagrindinis studijų programos tobulinimo tikslas – sukurti studijų aplinką, kurioje studentai galėtų ugdytis būtinas specialiojo pedagogo profesines kom-

petencijas: dirbti su mokinių įvairove, kurti ugdymo dalyvių bendradarbiavimo santykius ir užtikrinti socialinį dalyvavimą, koordinuoti mokinių ugdymosi poreikių tenkinimą individualiu, komandiniu ir instituciniu lygmeniu. Nurodyti pokyčiai iliustruoja esminę mokyklos ir specialistų rengimo kaitos kryptį – ėjimą link mokyklos ir pedagogo, gebančio dirbti su įvairiais mokiniais, „draugiško“ kiekvienam vaikui, pasižyminčio refleksyvumu, gera motyvacija, tinkamomis vertybinėmis nuostatomis. Visa tai liudija, jog specialiųjų pedagogų rengimas turi personalizuoto mokymosi bruožų, ir patvirtina, kad specialieji pedagogai rengiami šios dienos ir ateities mokyklai. Tokia specialistų rengimo kryptis realizuojama atnaujinant specialiosios pedagogikos studijų programas, kuriose studijos orientuotos į visapusiškesnę ir universalesnę turinį, t. y. pasirengimą dirbti su įvairaus amžiaus ir įvairių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, dirbti drauge su kitais pedagogais, tėvais ir vaikais, asmeninį pasirengimą dirbti besikeičiančiose ir atvirose bendruomenėse ir aplinkose. Tam svarbu išsiugdyti brandžias vertybes, kritinį mąstymą, empatiškumą, toleranciją ir kt. Siekti naujos kokybės padeda ir inovatyvūs studijų metodai, leidžiantys perkelti studijas iš auditorijų į realias ugdymosi aplinkas. Studijuojama praktikoje identifikuojant edukacines problemas ir ieškant jų sprendimo būdų. Šiaulių universitete jau keletą metų taikomi inovatyvūs metodai, tokie kaip probleminis mokymasis, tyrinėjimu grįstos studijos bei kooperuotos studijos, kurie orientuoti į studentą ir jo pasirengimą spręsti realias praktines problemas bendradarbiaujant. Dėstytojas vis dažniau atlieka konsultanto vaidmenį (Ališauskienė, Miltenienė, Valuckienė, 2015). Perėjimas nuo mokymo prie mokymosi bei prie kompetencijomis grįstų studijų reikalauja ne tik naujų metodų, bet ir inovatyvių studijų strategijų. Mokymas ir mokymasis universitete yra pasidalytas procesas, todėl ir studentas, ir dėstytojas turi kartu užtikrinti sėkmingas studijas.

Tyrimo metodologija ir metodai

Tyrimas grindžiamas personalizuoto mokymosi teorine nuostata bei mišria metodologine prieiga. Taikytas anketinės apklausos metodas. Pusiau uždaro tipo anketa sudaryta iš 18 klausimų, atspindinčių studijų programos siekiamus rezultatus, diagnostinės ranginės skalės. Respondentų (būsimųjų specialiųjų pedagogų) buvo prašoma įsivertinti asmeninius pasiekimus, atitinkančius studijų programos rezultatus. Anketoje pateikiama 5 pakopų ranginė teiginių vertinimo skalė: „Puikiai“ (5), „Gerai“ (4), „Negaliu atsakyti“ (3), „Vidutiniškai“ (2), „Silpnai“ (1). Kuo vertinimas artimesnis vienetui, tuo žemesnis respondento pasiekimų įsivertinimas; kuo atsakymo pasirinkimas artimesnis penketui, tuo

aukštesnis respondento pasiekimų įsivertinimas. Reikšmės, artimos trejetui, rodo, kad įsivertinimas yra neutralus (atvejai, kai respondentas dėl įvairių priežasčių negalėjo diferencijuoti įsivertinti pasiekimų). Be to, respondentai turėjo galimybę išreikšti savo nuomonę apie studijas – įrašyti savo komentarą ir refleksijas kiekvienu klausimu, pateikti savo nuomonę apie studijų programos kokybę. Tyrimo duomenys apdoroti taikant kiekybinę ir kokybinę duomenų analizę.

Kiekybinio tyrimo duomenų analizė. Anketinės apklausos rezultatai buvo apdoroti taikant matematinės aprašomosios statistikos metodus – skalių vidurkių skaičiavimą, neparimetrinių testų (nepriklausomų imčių / *K Independent Sample*) procedūrą, Kruskal-Wallis testą, tiriančiąją pagrindinių komponentų faktorinę analizę (*Oblimin, Kaiser normalisation*), faktorių koreliacinę analizę (*Spearman rho correlations*).

Aprašomoji statistika taikyta apibendrinant visų anketos klausimų duomenis. Pateikiamas atsakymų į anketos klausimus pasiskirstymas vidurkais (analizuojami ranginių skalių atsakymai). Taikyta dažnių analizė (respondentų demografinių duomenų dažniai procentais; teiginių vertinimo vidurkiai M , atsakymų standartinio nuokrypio SD dydžiai, skirtumų statistinio reikšmingumo kriterijus p). Duomenų tinkamumas faktorinei analizei tikrintas taikant Bartlett'o kriterijų (χ^2 , statistika, df ir p reikšmės), KMO kriterijų ir MSA matą. Apsisprendžiant dėl išskirtų faktorių skaičiaus, atsižvelgta į *Scree* testo (Cattell, 1966) duomenis.

Kokybinio tyrimo duomenų analizei taikytas turinio analizės metodas. Atsakymų į atvirus klausimus tekstas buvo analizuojamas ieškant prasminių vietų, elementų, kuriuos atspindi respondentų frazės, sakiniai, žodžiai. Išskirtos informantų teiginių turinio semantinės kategorijos ir subkategorijos. Kokybinio tyrimo rezultatai pristatomi apibendrinamosiomis lentelėmis, kuriose pateikiami teiginių turinio kategorijų ir subkategorijų tinkleliai.

Tyrime dalyvavusių būsimųjų specialiųjų pedagogų rezultatams interpretuoti taikytas individualizuoto vs personalizuoto mokymosi teorinis modelis (žr. 2 lentelę).

Individualizuoto vs personalizuoto mokymosi teorinis modelis¹

Individualizuotas mokymas(is)	Personalizuotas mokymas(is)
Vienodi uždaviniai visiems besimokančiesiems	Skirtingi uždaviniai kiekvienam besimokančiajam
Skirtingos didaktikos strategijos taikomos tam, kad studentai įgytų pagrindinių kompetencijų	Skirtingos didaktikos strategijos taikomos norint užtikrinti asmeninį potencialą
Ugdymo programa sudaroma pedagogų	Studentas aktyviai dalyvauja konstruojant jo studijų programą
Vertinami kognityviniai besimokančiojo gebėjimai	Vertinami visi besimokančiojo gebėjimai – ne tik kognityviniai, bet ir emociniai, socialiniai, patirtiniai
Vertinamos anksčiau įgytos (formaliai ir neformaliai) žinios ir kompetencijos	Vertinamos anksčiau įgytos žinios, kompetencijos, gyvenimiška patirtis, socialiniai gebėjimai (savaiminis mokymasis)
Studento kryptingumas – papildomas gebėjimas	Kryptingumas – esminis besimokančiojo gebėjimas
Pedagogo vaidmuo svarbiausias	Svarbiausias – konsultanto (<i>tutoriaus</i>) vaidmuo

Tyrimo imtis. Apklausoje dalyvavo 78 studijų programos *Specialioji pedagogika* studentai: 25 – I, 13 – II, 18 – III ir 22 – IV kursų. Dauguma tyrime dalyvavusiųjų (57, t. y. 73 proc.) studijuoja įprastai, dalis (15) derina studijas ir darbą (3 studentų darbas atitinka studijuojamą specialybę), maža dalis (3) derina studijas su vaiko priežiūra, savanoryste ir kt.

Tyrimo rezultatai

Kiekybinio tyrimo rezultatai. Siekiant nustatyti, kaip būsimoji specialieji pedagogai įsivertina įgyjamas kompetencijas, atlikti teiginių, atspindinčių studijų programos siekiamus rezultatus, diagnostinės ranginės skalės vidurkių ir įsivertinimo vidurkių tarpgrupinių (I–IV kursų) skirtumų pasiskirstymo apskaičiavimai (žr. 3 lentelę).

¹ Pagal Grant ir Basye, 2014.

3 lentelė

Būsimųjų specialiųjų pedagogų kompetencijų įšivertinimas

Neparametriniai testai	Nepriklausomos imtys		Kruskal-Wallis testas		
	Reikšmės	SD	χ^2	df	p
Kompetencijų įšivertinimas					
Asmeniniai ir socialiniai gebėjimai					
Nuostata gerbti ir toleruoti žmonių skirtumus	4.62	0.84	4.66	3	0.198
Gebėjimas komunikuoti su asmenimis, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	4.09	1.00	7.13	3	0.068
Gebėjimas refleksyviai įšivertinti žinias, gebėjimus, nuostatas	3.92	1.16	18.05	3	0.000
Gebėjimas konstruktyviai bendrauti ir bendradarbiauti su ugdymo dalyviais	3.62	1.07	5.88	3	0.118
Gebėjimas komunikuoti valstybine ir užsienio kalbomis	2.94	1.34	3.93	3	0.269
Žinios ir specialieji gebėjimai					
Gebėjimas kurti saugią, tolerantišką ugdymosi aplinką	3.70	1.26	36.67	3	0.000
Gebėjimas teikti specialiąją pedagoginę pagalbą	3.34	1.45	41.62	3	0.000
Gebėjimas tenkinti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius (SUP)	3.32	1.32	37.99	3	0.000
Žmogaus raidos dėšningumų bei SUP žinios ir jų taikymas	3.30	1.12	21.16	3	0.000
Šiuolaikinė švietimo ir inkliuzinio ugdymo samprata	3.30	1.23	31.34	3	0.000
Gebėjimas identifikuoti vaikų raidos ypatingumus ir SUP	3.01	1.26	15.16	3	0.002
Gebėjimas identifikuoti ir kolegialiai spręsti inkliuzinio ir specialiojo ugdymo problemas	3.01	1.19	29.21	3	0.000
Gebėjimas organizuoti ugdymo dalyvių poreikių tenkinimą	2.76	1.08	11.91	3	0.008
Gebėjimas analizuoti, kritiškai vertinti inkliuzinio ir specialiojo ugdymo procesus	2.60	1.20	6.61	3	0.085
Tyrinėjimo ir informacijos valdymo gebėjimai					
Gebėjimas atrinkti iš įvairių šaltinių ir valdyti aktualią profesinę informaciją	3.94	0.97	11.27	3	0.010
Gebėjimas naudotis moderniomis informacinėmis technologijomis	3.74	1.21	5.32	3	0.150
Gebėjimas interpretuoti ir integruoti mokslinių tyrimų duomenis	3.01	1.15	5.89	3	0.117
Gebėjimas tirti švietimo ir specialiojo ugdymo procesus ir problemas	2.70	1.12	17.24	3	0.001

Dauguma studentų gerai ir labai gerai (M nuo 3.62 iki 4.62) įsivertino *socialinius ir asmeninius gebėjimus* (žemesniųjų ir aukštesniųjų kursų studentų įsivertinimo skirtumai statistiškai nereikšmingi). Tačiau statistiškai reikšmingai ($p = 0,000$) skiriasi studentų reflektyvumo gebėjimų įsivertinimai (M = 3.92; $X^2 = 18.05$, $df = 3$). Šiuos gebėjimus geriausiai įsivertino III kurso studentai. Visų kursų studentai žemiau nei vidutiniškai (M = 2.94, skirtumai statistiškai nereikšmingi) įsivertino gebėjimą komunikuoti valstybine ir užsienio kalbomis. Specialiuosius profesijos gebėjimus studentai įsivertino skirtingai. Visus juos geriau įsivertino aukštesniųjų kursų studentai (skirtumai statistiškai reikšmingi, $p = 0.000$). Studentai geriausiai (M = 3.70) įsivertino gebėjimą kurti saugią, tolerantišką ir motyvuojančią ugdymosi aplinką. Statistiškai reikšmingai skiriasi aukštesniųjų kursų studentų šio gebėjimo įsivertinimai. Kitus specialiuosius gebėjimus studentai įsivertino vidutiniškai. Visų kursų studentai geriau nei vidutiniškai įsivertino tokius tyrinėjimo gebėjimus: atrinkti aktualią profesinę informaciją iš įvairių šaltinių (M = 3,94), naudotis informacinėmis technologijomis (M = 3.74). Menkiausiai visi tyrime dalyvavę studentai vertina savo gebėjimą analizuoti ir kritiškai vertinti inkliuzinio ir specialiojo ugdymo procesus (M = 2.6) bei tirti ugdymo procesus ir problemas (M = 2.7).

Faktorinė teiginių analizė leido išskirti penkis pagrindinius būsimųjų specialistų pasirengimo profesijai kompetencijų struktūrinius komponentus: 1) švietimo tendencijų ir inkliuzinio ugdymo supratimas; 2) pagarba įvairovei ir reflektyvumas; 3) bendravimas ir bendradarbiavimas; 4) komunikavimas profesinės veiklos kontekstuose; 5) profesinės informacijos valdymas (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Faktorinės analizės rezultatai ($\alpha = 0,889$)

	L	%
1 komponentas. Švietimo tendencijų ir inkluzinio ugdymo supratimas		
Šiuolaikinė švietimo ir inkluzinio ugdymo samprata	0,837	34,96
Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas	0,803	
Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas	0,685	
Gebėjimas identifikuoti, analizuoti ir kolegialiai spręsti inkluzinio ir specialiojo ugdymo problemas	0,671	
Žmogaus raidos dėsnų, ypatumų, specialiųjų ugdymosi poreikių išmanymas	0,658	
Gebėjimas kurti saugią, tolerantišką ir motyvuojančią ugdymosi aplinką	0,622	
2 komponentas. Pagarba įvairovei ir reflektyvumas		
Nuostata gerbti ir toleruoti žmonių skirtumus, vadovautis bendražmogiškomis vertybėmis	0,768	10,41
Gebėjimas refleksiškai įsivertinti savo žinias, gebėjimus, nuostatas	0,560	
3 komponentas. Komunikavimas profesinės veiklos kontekstuose		
Komunikavimas valstybine ir užsienio kalbomis	0,759	7,5
Švietimo ir specialiojo ugdymo procesų ir problemų tyrimas	0,529	
4 komponentas. Bendravimas ir bendradarbiavimas		
Konstruktivus bendravimas ir bendradarbiavimas su ugdymo dalyviais	0,795	5,76
Komunikavimas su vaikais ir suaugusiais asmenimis, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	0,588	
5 komponentas. Profesinės informacijos valdymas		
Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymosi poreikių identifikavimas	0,841	5,27
Gebėjimas naudotis moderniomis informacinėmis technologijomis, duomenų bazėmis	0,652	
<i>Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.</i>		

Kaip matyti 4 lentelėje, didžiausią faktorinę svorį ($L = 0,837$) turi teiginys *Šiuolaikinė švietimo ir inkluzinio ugdymo samprata*. Tai reiškia, kad, studentams įsivertinant studijų metu įgyjamus gebėjimus, išryškėja svarbiausias būsimųjų specialistų profesinio pasirengimo faktorius – *švietimo tendencijų ir inkluzinio ugdymo supratimas*, su kuriuo studentai sieja ugdymąsi ir specialiųjų profesinių gebėjimų įsivertinimą: teikti specialiąją pedagoginę pagalbą, tenkinti mokinio

specialiuosius ugdymosi poreikius; aptikti ir spręsti inkliuzinio ir specialiojo ugdymo problemas, kurti saugią, tolerantišką ir motyvuojančią ugdymosi aplinką įvairių gebėjimų mokiniam.

Kitas svarbus būsimųjų specialistų pasirengimo profesinei veiklai komponentas – *Pagarba įvairovei ir reflektyvumas* – glaudžiai susijęs su studijų metu įgyjamais specialybės vertybiniais pagrindais ir gebėjimu refleksyviai įsivertinti asmeninius vertybių ir nuostatų pokyčius.

Svarbūs ir neatsiejami būsimųjų specialistų profesinio pasirengimo komponentai yra *Komunikavimas profesinės veiklos kontekstuose; Bendravimas ir bendradarbiavimas* bei *Profesinės informacijos valdymas. Kalbinio komunikavimo gebėjimai* svarbūs tiriant ugdymo procesus ir problemas, skatinant ugdymo(si) dalyvių bendravimą ir bendradarbiavimą. Komponentas *Profesinės informacijos valdymas* reiškia, kad studijuojant įgyjama gebėjimų tyrinėti ir *identifikuoti vaikų raidos ypatingumus ir specialiuosius ugdymosi poreikius* ne tik stebint ugdymo aplinką, bet ir naudojantis įvairiais informacijos šaltiniais: *moderniomis informacinėmis technologijomis, elektroninėmis duomenų bazėmis*.

Kintamųjų tarpusavio ryšių (koreliacinė) analizė atskleidė, kad studentų specialiųjų gebėjimų įsivertinimai susiję stipresniais statistiškai reikšmingais ryšiais, lyginant su kitų sričių gebėjimais. Vidutinio stiprumo ryšiu koreliuoja švietimo ir inkliuzinio ugdymo supratimo ir žinių apie žmogaus raidos dėsningumus ir specialiuosius ugdymosi poreikius ($\rho = 0,623$) bei gebėjimo tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius (0,584) įsivertinimai; gebėjimų identifikuoti, analizuoti ir spręsti ugdymo problemas įsivertinimai koreliuoja su gebėjimų teikti mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą ($\rho = 0,628$); gebėjimų teikti mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą ir gebėjimų tenkinti individualius mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius (0,584) įsivertinimai. Visų šių gebėjimų įsivertinimo koreliaciniai ryšiai statistiškai reikšmingi ($p < 0,000$). Vidutinio stiprumo ryšiai nustatyti tarp gebėjimo konstruktyviai bendrauti ir bendradarbiauti ir gebėjimo komunikuoti su vaikais ($\rho = 0,598$) įsivertinimų.

Kadangi apklausoje dalyvavo įvairių kursų studentai, šie koreliacinės analizės duomenys gali būti paaiškinami tuo, kad studentų gebėjimų įsivertinimams turėjo reikšmės nevienodas jų pasirengimas. Kaip minėta anksčiau, aukštesniųjų kursų studentai geriau įsivertino įvairių sričių gebėjimus.

Kokybinio tyrimo rezultatai. Pasiūlymus ir komentarus apie studijų programos tobulinimą pateikė 57 studentai – būsimieji specialieji pedagogai. Atlikta komentarų turinio analizė leido išskirti tris kategorijas: *Studijų kokybės vertinimas, Studijų turinio ir proceso tobulinimas, Kompetencijų įsivertinimas*.

Studijų kokybės vertinimo kategorijoje išskirtos 3 subkategorijos: pasitenkinimas studijų kokybe, vertybinių nuostatų pokyčiai, studentų saviraiškos galimybė (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Studijų kokybės vertinimas

Kate- gorija	Studijų kokybės vertinimas	Pras- minių vie- netų sk.
Subka- tego- rija	Teiginių pavyzdžiai	
Verty- binių nuosta- tų poky- čiai	<i>Esu laiminga, kad studijuojau: pradėjau vertinti visuomenę kitaip, su- pratau, kad neįgalumas kelia problemas tik negalių neturintiems. // <...> Studijuodama turėjau galimybę dar kartą pasverti savo vertybi- nes nuostatas. Suvokiau, kad yra dalykų, kurie man yra nelabai priimi- tini. Jaučiu pareigą ugdytis toleranciją, tobulėti, tapti kompetentinga specialiste ir apskritai geresniu žmogumi. // <...> studijos man suteikė galimybę permąstyti ne tik savo vertybes ir nuostatas, bet ir geriau suprasti savo grupės draugių požiūrius į įvairius visuomenės įvykius; nustebau, kad daugelis jų yra jautrios ir empatiškos <...>. // Studijos man leido geriau suprasti save, savo požiūrį į kitus bei savo vertybes; tai žinojau ir anksčiau, bet nebuvo laiko apie tai pamąstyti, įsitikinti; rengdama darbus turėjau šią galimybę <...>.</i>	21
Studen- to savi- raiškos galimy- bė	<i>Įdomiausi tie užsiėmimai, kai realiose situacijose išbandai save, savo žinias, pritaikai asmenines nuostatas ir kt. // Užduotys buvo išskirtinės <...>, visų pristatymai skirtingi <...>. // <...> galimybė pristatyti savo nuomonę, analizuoti save kaip asmenybę, vertinti savo ir kitų darbus <...>. // <...> patobulinau savo kalbėjimo įgūdžius, išmokau laisviau reikšti savo nuomonę <...>, analizavome aktualias problemas; mokiau- si tolerancijos, priimti kitų nuomonę, pastabas.</i>	20
Pasiten- kinimas studijų kokybe	<i>Viskas tenkina, yra įdomu ir vertinga. // Esu patenkinta studijų ko- kybe, programa. // Universitete dirba labai daug gerų specialistų. // Ačiū už kokybiškas studijas! // Įvairios praktikos, komandinis darbas, probleminis mokymas, įvairios studijuojamų dalykų užduotys. // Stu- dijų programa mane tenkina. // Manau, kad studijų programas kūrė specialistai, išmanantys savo darbą. Atrodo, gavau viską, kas priklaus- o <...>. // Labai džiaugiuosi, kad turėjau tiek skirtingų praktikų skir- tingose įstaigose. Praktikos užduotys reikalavo pasirėngimo joms. // Studijos kokybiškos, naudingos. Studijose įgytos kompetencijos padėjo puikiai atlikti praktiką ir pasiruošti tolesnei studijų ir praktikos ei- gai. // Studijų programos papildyti nereikėtų. Viskas nuosekliai dėsto- ma ir pakankamai plačiai <...>.</i>	13

Vertindami studijų kokybę, studentai išreiškė ne tik bendrą teigiamą požiūrį į studijas, bet ir akcentavo aspektus, atskleidžiančius personalizuoto mokymosi bruožus: kad studijos yra svarbios jų asmenybės raidai ir brandai, reikšmingos asmeninėms ir profesinėms vertybėms ir nuostatoms formuoti, skatina jų saviraišką.

Kategoriją *Studijų turinio ir proceso tobulinimas* sudaro septynios subkategorijos: studijų praktinis kryptingumas; siūlymai dėl specializacijos studijų; studijų organizavimas; dėstytojų bendravimas ir bendradarbiavimas su studentais; studijų metodai; studijų materialieji ištekliai. Šios kategorijos turinys atskleistas plačiausiai (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Studijų turinio ir proceso tobulinimas

Kategorija	Studijų turinio ir proceso tobulinimas	Prasminių vietų sk.
Subkategorija	Teiginių pavyzdžiai	
Specializacijos dalykų studijos	<i>Manau, būtų galima daugiau skirti kreditų logopedijai. // Specialiosios pedagogikos (logopedijos) kurse didesnę dalį turėtų sudaryti logopedija. Įgautume daugiau žinių ne tik specialybėje, bet ir specializacijoje. // Turiu tokį pastebėjimą, jog daugiausia dėmesio skiriama perteikiant žinias ir ugdant gebėjimus specialiosios pedagogikos srityje, tačiau konkrečių specializacijos žinių ir gebėjimų įgyjame kur kas mažiau. // Daugiau skirti laiko logopedinei praktikai ne tik vienoje įstaigoje <...>. // Kadangi logopedai dirba ir ligoninėse, su suaugusiais žmonėmis, būtų įdomu bent stebimąją praktiką atlikti ir ten, galbūt tai padėtų apsispręsti dėl profesinės krypties.</i>	40
Studijų praktinis kryptingumas	<i>Daugiau skirti praktinių užsiėmimų bei susipažinimo su įstaigomis. // Daugiausia įgūdžių ir žinių įgyjama praktikos metu, todėl rekomenduočiau kuo daugiau praktikos. // Norėtusi daugiau praktinio mokymo, sužinoti, su kokiomis priemonėmis reikės dirbti ateityje, išmolti jomis praktiškai naudotis. // Per visus 4 metus įgijau daug teorinių žinių, kurias norėčiau išbandyti praktiškai dar bestudijuodama. // Norisi realių pavyzdžių. // Daugiau dėmesio praktikos planavimui. // Mokyti praktiškai atlikti vaiko kalbos įvertinimą. // <...> daugiau <...> su logopedija susijusių užsiėmimų, praktikų mokyklose.</i>	15

6 lentelės tęsinys

Studijų organizavimas	<i>Studijos intensyvios, reikia skubėti, daug kreditų. Sunku įsigilinti. Daug darbų susikaupia. Logopedija, atrodo, svarbus dalykas, todėl norėtusi geriau įsigilinti į dalyką. // Didesnio bendradarbiavimo paskirstant darbus, nes dauguma dėstytojų užverčia darbais vienu metu. // Prieš egzaminus pasakyti, ko galime tikėtis egzamino metu, nes mokantis sunku suprasti, į ką labiau atkreipti dėmesį. Visko neišmoksi, o kai kurie dėstytojai į tai nekreipia dėmesio.</i>	15
Dėstytojų bendravimas ir bendradarbiavimas su studentais	<i>Dėstytojai turėtų su studentais bendrauti kaip su kolegomis. // Manau, yra vietų, kurias reikėtų tobulinti, pvz., studentų bendradarbiavimas su dėstytojais praktikos metu. // Neįmanoma išmokyti žmonių bendradarbiauti ar įgyti kitų kompetencijų, kai patys dėstytojai to nemoka.</i>	6
Studijų metodai	<i>Taip pat realių situacijų sprendimas per paskaitas. // Manau, reikėtų daugiau dėmesio skirti praktinėms veikloms. // Daugiau probleminio mokymo ir savarankiško mokymosi.</i>	5
Studijų materialieji ištekliai	<i>Bibliotekoje yra mažai knygų, kurias būtų galima užsisakyti, dažnai tenka dirbti / mokyti bibliotekoje, o asmeniškai mane tai trikdo.</i>	1

Studentų įsitraukimas į įvairių studijų aspektų vertinimą reiškiasi nevienodai. Daugiausia pastebėjimų ir nuomonių studentai išsakė studijų turinio ir organizavimo klausimais. Išsakyta nemažai pastabų ir siūlymų dėl studijų praktinio kryptingumo didinimo, specializacijos dalyko (logopedijos) dėstymo stiprinimo, studijų organizavimo tobulinimo, kokybiškesnio dėstytojų ir studentų bendravimo ir bendradarbiavimo. Žymiai mažiau studentai pateikė vertinimų ir siūlymų, susijusių su mokymosi metodais ir jų tobulinimu, geresniais studijų materialiaisiais ištekliais. Galima manyti, kad šios sritys studentus labiausiai tenkina.

Kompetencijų įsivertinimo kategoriją sudaro trys subkategorijos: kompetencijų ugdymosi poreikiai, savęs pažinimas, asmeniniai pokyčiai ir tobulėjimas bei įsivertinimo neapibrėžtumai (žr. 7 lentelę).

Kompetencijų įsivertinimas

Katego- rija	Kompetencijų įsivertinimas	Pras- minių viene- tų sk.
Subkate- gorija	Teiginių pavyzdžiai	
<i>Savęs pažini- mas, as- meniniai pokyčiai ir tobulė- jimas</i>	<i>Labai svarbus mano pačios vidinis pasikeitimas yra tas, jog tapau žymiai pakantesnė įvairiems žmonėms ir situacijoms <...>. // Svarbu tai, kad studijuodama aš lyg dar kartą pažinau save; pastebėjau visų kolegių didelį entuziazmą – tokių emocingų pristatymų nesu girdėjusi per visus mokymosi metus: atsiskleidė kiekvienos individualumas, išskirtinis požiūris, pedagoginis empatiškumas. // Manau, esame pasirengusios būti tokiomis specialistėmis, kurios ne tik diegs žinias, vertybes, tačiau ir gebės išgirsti, suprasti, padėti.</i>	20
<i>Įsivertini- mo nea- pibrėžtu- mas</i>	<i>Sunku kažką tiksliai pasakyti, nes aš dar tik pirmame kurse. // Dar nebuvo praktikos mokyklose, todėl sunkiau spręsti, ar realioje situacijoje susitvarkyčiau, gebėčiau gerai dirbti. // Įgysime daugiau žinių vėlesniuose kursuose. // Šiuo metu studijuoju tik antrame kurse, todėl neturiu dar praktikos, taip pat inkluzinį ugdymą pradėjome labiau analizuoti tik dabar, todėl trūksta žinių. // <...> ko trūksta, negaliu įvardyti, tas atsiskleis tik darbo metu. Tikiuosi visko, kas čia paminėta, išmokti. Taip pat noriu, jog įgytos specialybės žinios ir gebėjimai būtų puikūs.</i>	8
<i>Kompe- tencijų ugdymosi poreikiai</i>	<i>Bendradarbiavimo kompetencija – dėstytojai patys galėtų sudaryti grupes, kad galėtume mokytis dirbti su skirtingais žmonėmis. // Bendradarbiavimo su įvairiais ugdymo dalyviais praktikos neturiu. // Man atrodo, kad pradėjus dirbti būtų sunku su tėvais, nes šioje srityje turiu tik teorinių žinių. // Trūksta žinių, kaip pradėti bendrauti su specialiųjų ugdymosi poreikių asmenimis, nuo ko pradėti, nes mokomės įvairių mokymo metodų, bet nesimokom, nuo ko pradėti, dirbant su vaikais.</i>	4

Reikšdami nuomonę apie kompetencijas, įgyjamas studijuojant, studentai akcentavo asmeninių ir socialinių kompetencijų svarbą. Vis dėlto vertinant įgyjamas ar norimas įgyti kompetencijas studentų vertinimuose dominuoja neapibrėžtumas, liudijantis, kad studentai turi gana abstraktų savo būsimų gebėjimų visumos vaizdinį. Ypač tai būdinga žemesniųjų kursų studentams. Aukštesniųjų kursų studentų nuomonės ir vertinimai aiškesni, konkretesni ir brandesni.

Išvados

1. Tyrimas leido atskleisti kompetencijas, studentų identifikuojamas kaip svarbiausias rengiantis specialiojo pedagogo profesijai: švietimo tendencijų ir inkliuzinio ugdymo supratimas, pagarba įvairovei ir reflektyvumas, komunikavimas profesinės veiklos kontekstuose, bendravimas ir bendradarbiavimas, profesinės informacijos valdymas. Identifikuotos kompetencijos iš esmės dera su studijų programoje numatytomis. Studijų programoje, laikantis formaliųjų reikalavimų, žinios ir jų taikymas, gebėjimai atlikti tyrimus, specialieji, socialiniai ir asmeniniai gebėjimai (studijų rezultatai) yra pateikiami kaip savarankiški rezultatai, juos vertinant tradiciškai svarbiausiais laikomi dalykiniai ir profesiniai gebėjimai. Tyrimas parodė, kad asmeninės ir socialinės kompetencijos yra integrali profesinių kompetencijų dalis, todėl, studentų nuomone, asmeninėms ir socialinėms kompetencijoms turi būti teikiama itin daug dėmesio rengiant būsimojus specialiuosius pedagogus.
2. Tyrimo rezultatų analizė liudija, kad specialiosios pedagogikos studijoms būdingi personalizuoto mokymosi elementai. Studijų turinio ir organizavimo vertinimo bei studentų kompetencijų įsivertinimo analizė rodo, kad studentai aktyviai dalyvauja konstruojant ir realizuojant jų studijų programą: vertindami studijų kokybę, teikdami siūlymus studijų procesui ir turiniui tobulinti. Itin akcentuojama asmeninių ir socialinių kompetencijų (empatiškumo, tolerancijos, komunikavimo, bendradarbiavimo, gebėjimo reflektuoti ir kt.) svarba. Būsimieji specialieji pedagogai akcentuoja studijų įtaką jų vertybių kaitai ir brandai, savęs pažinimui, asmeniniams pokyčiams. Mažiau išreikštos tokios personalizuoto mokymosi charakteristikos: savaiminio mokymosi ir patirtinių gebėjimų realizavimo, kryptingumo.
3. Tyrimo rezultatai atspindi ir vis dar gajus tradicinio mokymo nuostatus, atsiskleidžiančius per studentų komentarus. Akademinėje aplinkoje mokymo tradicija palaikoma dalies „klasikinių“ dėstytojų ir studentų, kurie šią tradiciją „perkelia“ iš mokyklos.
4. Tyrimas parodė, kad studentai geba įsivertinti įgyjamas kompetencijas bei pateikti vertingų refleksijų studijų programai tobulinti. Todėl, taikant personalizuoto mokymo elementus universitetinėse studijose, studentai, kaip svarbūs partneriai, turėtų būti įtraukiami į studijų programos konstravimą ir jos realizavimą.

Literatūra

- Abbot, S. (Ed.) (2014b). *The glossary of educational reform*. Personalized learning (2015, May 14). Prieiga internete: <http://edglossary.org/personalized-learning/>
- Ališauskienė, S., Miltenienė, L., Valuckienė, J. (2015). Inquiry-based learning in social field studies in higher education: Lithuanian experience. *Proceedings of EDULEARN15 Conference 6th-8th July 2015, Barcelona, Spain*.
- Bates, S. (2014). *Personalised learning: Implications for curricula, staff and students*. Paper presented at the Universitas 21 (U21) Educational Innovation Conference, Sydney, Australia.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2012). *Personalization vs differentiation vs individualization*. Prieiga internete: <http://education.ky.gov/school/innov/Documents/BB-KM-Personalizedlearningchart-2012.pdf>
- Cattell, R. B. (1966). The Screen Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- Deakin Crick, R., Goldspink, C., & Foster, M. (2013). *Telling identities: Learning as script or design?* Learning emergency discussion paper (June, 2013). Prieiga internete: <http://learningemergence.net/events/lasi-dla-wkshp>
- Downes, S. (2011). A world to change. *Huffpost Education. The blog*. Prieiga internete: http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/a-world-to-change_b_762738.html
- EDUCAUSE. (2013). *7 things you should know about connected learning*. Prieiga internete: <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-connected-learning>
- Gerstein, J. (2014). Moving from Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0. In L. Blaschke, C. Kenyon & S. Hase (Eds.), *Experiences in Self-Determined Learning*. Prieiga internete: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/12/01/experiences-in-self-determined-learning-moving-from-education-1-0-through-education-2-0-towards-education-3-0/>
- Grant, P., & Basye, D. (2014). *Personalized Learning. A Guide for Engaging Students with Technology*. USA: International Society for Technology in Education.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins S. C. (2014). *Connected learning: an agenda for*

- research and design*. Prieiga internete: <http://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-for-research-and-design/>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Prieiga internete: <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>
- Leadbeater, C. (2008). *We think: Mass innovation, not mass production*. London, UK: Profile.
- Lupton, M. (2014). *Why I teach 'in the wild'*. Prieiga internete: <https://teachinginthewild.wordpress.com/2014/11/17/44/>
- Lupton, M. (2013). Reclaiming the art of teaching. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 156–166. Prieiga internete: <http://eprints.qut.edu.au/51047/>
- Olsen, R. (2011) *Understanding virtual pedagogies for contemporary teaching and learning* Prieiga internete: http://www.ideaslab.edu.au/wp-content/uploads/2011/07/Understanding-Virtual-Pedagogies_CKC_ideasLAB.pdf
- Williams, S. (2013). Practical ways that schools can personalise learning for their students – Powerful learner pit stops. In *Principal sabbatical report 2013*. Prieiga internete: <http://www.educationalleaders.govt.nz>

BŪSIMŪJŲ SPECIALIŪJŲ PEDAGOGŲ KOMPETENCIJŲ ĮSIVERTINIMAS PERSONALIZUOTO MOKYMOSI PARADIGMOS POŽIŪRIU

Stefanija Ališauskienė, Irena Kaffemanienė, Algirdas Ališauskas

Santrauka

Straipsnyje analizuojama, kaip būsimųjų specialiųjų pedagogų įgyjamų kompetencijų įsivertinimas padeda jiems atpažinti savo poreikius personalizuoto mokymosi požiūriu. Dėstytojams tai atveria kelius kurti dialogą su studentais, padeda geriau pažinti besimokančiuosius ir, atsižvelgiant į jų profesinius interesus, tobulinti studijų kokybę. Tyrimo objektu pasirinktas būsimųjų specialiųjų pedagogų įgyjamų kompetencijų įsivertinimas personalizuoto mokymosi požiūriu. Tyrimu siekta atskleisti, kaip būsimieji specialieji pedagogai vertina savo įgyjamas kompetencijas, ir interpretuoti jas, remiantis personalizuoto mo-

kymosi nuostata. Tyrimo tikslui įgyvendinti numatyti tokie uždaviniai: atskleisti teorines personalizuoto mokymosi ir studentų aktyvaus dalyvavimo studijų procese sąsajas; nustatyti, kaip būsimoji specialieji pedagogai įsivertina įgyjamas kompetencijas ir atskleidžia savo mokymosi interesus; interpretuoti būsinių specialiųjų pedagogų kompetencijų įsivertinimo rezultatus, remiantis teoriniu personalizuoto mokymosi metodologiniu modeliu. Taikyta mišri tyrimo metodologija, derinant kiekybinius ir kokybinius tyrimo bei duomenų apdorojimo metodus. Tyrime dalyvavo 78 specialiosios pedagogikos studijų I pakopos I–IV kursų studentai. Tyrimas leido atskleisti tokias kompetencijas, studentų identifikuojamas kaip svarbiausias rengiantis specialiojo pedagogo profesijai: švietimo tendencijų ir inkliuzinio ugdymo supratimas, pagarba įvairovei ir reflektyvumas, komunikavimas profesinės veiklos kontekstuose, bendravimas ir bendradarbiavimas, profesinės informacijos valdymas. Identifikuotos kompetencijos iš esmės dera su studijų programoje numatytomis. Studijų programoje, laikantis formalių reikalavimų, žinios ir jų taikymas, gebėjimai atlikti tyrimus, specialieji, socialiniai ir asmeniniai gebėjimai (studijų rezultatai) yra pateikiami kaip savarankiški rezultatai; juos vertinant, tradiciškai svarbiausiais laikomi dalykiniai ir profesiniai gebėjimai. Tyrimas parodė, kad asmeninės ir socialinės kompetencijos yra integrali profesinių kompetencijų dalis, todėl, studentų nuomone, asmeninėms ir socialinėms kompetencijoms turi būti teikiama itin daug dėmesio rengiant specialiuosius pedagogus. Tyrimo rezultatai liudija, kad specialiosios pedagogikos studijoms būdingi personalizuoto mokymosi elementai. Studijų turinio ir organizavimo vertinimo ir studentų kompetencijų įsivertinimo analizė rodo, kad studentai aktyviai dalyvauja konstruojant ir realizuojant jų studijų programą: vertindami studijų kokybę, teikdami siūlymus studijų procesui ir turiniui tobulinti. Itin akcentuojama asmeninių ir socialinių kompetencijų (empatiškumo, tolerancijos, komunikavimo, bendradarbiavimo, gebėjimo reflektuoti ir kt.) svarba. Būsimoji specialieji pedagogai akcentuoja studijų įtaką jų vertybių kaitai ir brandai, savęs pažinimui, asmeniniams pokyčiams. Mažiau išreikštos tokios personalizuoto mokymosi charakteristikos: savaiminio mokymosi ir patirtinių gebėjimų realizavimo, kryptingumo. Studentų komentarų analizė atspindi ir tai, jog vis dar gajos yra tradicinio mokymo nuostatos. Akademinėje aplinkoje mokymo tradicija palaikoma dalies „klasikinių“ dėstytojų ir studentų, kurie šią tradiciją „perkelia“ iš mokyklos. Tyrimas parodė, kad studentai geba įsivertinti įgyjamas kompetencijas ir pateikti vertingų refleksijų studijų programai tobulinti. Todėl, taikant personalizuoto mokymo elementus universitetinėse studijose, studentai, kaip svarbūs partneriai, turėtų būti įtraukiami į studijų programos konstravimą ir jos realizavimą.

SELF-EVALUATION OF PROSPECTIVE SPECIAL EDUCATORS' COMPETENCIES FROM THE STANDPOINT OF PERSONALISED LEARNING PARADIGM

Stefanija Ališauskienė, Irena Kaffemanienė, Algirdas Alisauškas
Šiauliai University
P. Višinskio St. 25, LT-76351, Šiauliai, Lithuania

Abstract

The article analyses how self-evaluation of prospective special educators' acquired competencies helps them to identify their needs and study expectations from the standpoint of personalised learning and opens up ways for teachers to start a dialogue with students, better understand learners and, considering their professional interests, improve study quality. The study was aimed to disclose theoretical links between personalised learning and students' active participation in the study process, to determine how future special educators self-evaluate acquired competencies and disclose their learning interests, interpret self-evaluation results of prospective special educators' competencies, based on the theoretical methodological model of personalised learning. Seeking the research aim, mixed methodology was employed: quantitative and qualitative research and data processing methods were combined. The study was attended by 78 I-IV year students of the first study cycle of special education. The study demonstrated that personal and social competencies were an integral part of professional competencies; therefore, in students' opinion, these competencies should be given particularly much attention educating future special educators. Prospective special educators emphasise the influence of studies on changes in and maturity of their values, self-awareness, personal changes. Less expressed characteristics of personalised learning are self-directed learning, implementation of experiential abilities and purposefulness.

Keywords: *prospective special educators, self-evaluation of competencies, personalised learning.*

Introduction

Relevance of the problem. Changes in the educational system, implementing inclusive education, ensuring quality education for every learner and creating a *good school*, require that educators and education support professionals have appropriate competencies and are ready to work in the rapidly changing school. Changes in the system of education are closely related to the development of educational paradigms; there is increasingly more focus on the learner: both on the pupil at school and on the future specialist as well as the already working educator. Personalised teaching and learning guides the whole education

system to the learner and changes in his/her role, moving from “the user” to the collaborating partner and creating a unique learning path. Personalised learning involves the student into the in-depth learning process, enables to acquire learning experience, ensures better learning outcomes. Moving towards higher education grounded on the personalised learning paradigm, the development of the learner’s experiences and much higher student related expectations are emphasised (Leadbeater, 2008; Bates, 2014). According to Williams (2013), personalisation of learning includes several essential aspects of effective learning: shared student’s and teacher’s responsibility for learning; good knowledge of the student as a learner; student’s involvement, linking the student’s learning with his/her experience and aspirations, ensuring his/her motivation to acquire new knowledge and skills; learning grounded on collaboration culture, ensuring students’ participation and involvement in the learning process; effective use of information technologies ensuring personalised learning infrastructure and adequate learning resources.

Implementation of the personalised learning approach requires the universities to be much more flexible. Educators must look for innovative methods and appropriate instruments in order to better meet the wide and changing spectrum of learners’ needs and create dynamic learning experiences. Based on the social construction approach, the dialogue turns into a crucial element of personalised learning. Personalised learning can take place both in the traditional learning context (e.g. in a higher education institution) and in any other context (e.g. in a community, the learners’ group, doing assignments together, etc.). Learning in an indefinite place in indefinite time is particularly important in this time of globalisation and is related to further and endless learning experience (Grant and Basye, 2014). People learn differently and learning is a complex “messy” process related to a number of factors; i.e. it does not take place directly. Therefore, learners must have possibilities to learn concepts and construct their knowledge and understanding in collaboration with others.

Despite the fact that the shift to personalised learning in higher education is basically an advanced process, challenges arise: a) students are not always aware what they do not know; in order to be able to create their learning path together they must know their subsequent learning steps; in this context, the teacher’s role cannot be underestimated (to explain, demonstrate, guide); b) the teacher must be willing and able not only to teach but also help the student to learn; c) accreditation of studies may limit flexibility of studies; according to Deakin Crick, Goldspink and Foster (2013), in this context, two concepts intersect: “the learning scenario”, the results of which are no longer in conformity with the learning approach of the 21st century and “the learning

design” which encourages students to take responsibility for their own learning and achievements. However, still there are many universities in the world that follow the standard/“the pedagogical scenario” in order to be accredited.

The object of the research: self-evaluation of prospective special educators’ acquired competencies from the standpoint of personalised learning.

The aim of the research: to disclose how prospective special educators evaluate their acquired competencies and to interpret them from the standpoint of personalised learning.

Research objectives:

1. To disclose theoretical links between personalised learning and students’ active participation in the study process.
2. To identify how prospective special educators self-evaluate acquired competencies and disclose their learning interests.
3. To interpret the results of self-evaluation of prospective special educators’ competencies based on the theoretical model of personalised learning.

The research methodology. Seeking to disclose the research aim and objectives, mixed methodology approach was employed combining quantitative and qualitative research data processing methods. Prospective special educators’ involvement in self-evaluation of competencies and disclosure of their interests is grounded on theoretical and methodological approaches of personalised learning.

The sample and organisation of the research. The study was attended by 78 first-fourth year year students of the first study cycle of special education. The survey was conducted in March 2015.

The research ethics. Students voluntarily agreed to participate in the research. The aim of the survey was explained to the respondents, anonymity and confidentiality of obtained data were guaranteed.

Personalised Learning in Higher Education

Personalised learning in higher education is a relatively new concept. In many countries, higher education institutions still follow the traditional study model; therefore, the transition to personalised learning would basically mean the shift in the culture of the university and reallocation of resources (Lupton, 2013). However, the evident shift in educational paradigms, moving from the traditional *teaching paradigm* to *the learning and collaborative paradigm*, related to the concept of personalised learning, increasingly actively begins to

penetrate into higher education too. Personalised learning is orientated to the student and his or her interests, grounded on support to the student (learner) to personalise his/her learning experiences, considering specific needs, interests, aspirations and the cultural context. Personalised learning is closely related to inclusive, individualised, differentiated learning (Abbot, 2014; EDUCAUSE, 2013; Ito et al., 2014). Although the concept of personalised learning is closely related to approaches of inclusive, individualised, differentiated teaching and learning, the latter are more oriented to the teacher and not to the student (Bray and McClaskey, 2012). Personalised learning focuses on the learner's active role, choice and priorities, *what, how, in what ways and where* to learn and how to use all of this in the rapidly changing environment (Olsen, 2011).

Personalisation is grounded on teaching and learning to learn to self-control one's own learning – *management of learning*, on assessment of oneself and the context, and on self-reflection. It is important that students should take responsibility for their learning and teachers should help to take this responsibility. It is time to stop thinking that someone has to teach us and move to the approach that we have to learn ourselves and for ourselves (Downes, 2011). Learning and mastering appear as the result of the learner's activity. Personalised learning grounded on the student's resolve enables to meet the very learner's, teacher's and the society's needs acknowledging that every teacher's and student's way is personal, unique (Gerstein 2014). In higher education, the focus is on learning in groups rather than on individual learning. However, it is very important that every student should take an active part in the learning process, have the possibility to choose and make decisions as well as establish assessment criteria for evaluation of his/her work, acquired knowledge and abilities (Lupton 2013). Personalised learning is closely related to personalised teaching (Lupton 2014). The educator's role is oriented not that much to knowledge dissemination but to support and facilitation of learning, realising that human learning is messy, non-linear and does not take place directly (Grant and Basye, 2014). Personalised learning and teaching require pedagogical innovations, such as problem-based or inquiry-based learning, other innovative methods. Implementation of personalised learning poses a number of challenges because the study programme must be structured so that students can learn according to their needs, their self-studying is properly organised and assessed. The teacher who has limited time resources must have a thorough knowledge of every student: his/her strengths, weaknesses, needs and interests. On the other hand, teachers and students are used to follow clear instructions and proofs presented by the teacher: such traditional model is also supported by policy and practice of universities (Johnson, Adams Becker Estrada and Freeman, 2015). Although so far it is not realistic to implement

real personalised learning, innovative study methods and the student's active participation in all study processes ensure principal changes in higher education towards the learning paradigm.

Changes in Educating Special Educators

Changes in the system of education pose new requirements for teachers and education support professionals. Challenges raised by today's school can be solved by the educator who distinguishes himself/herself by both high professional competencies and mature values, who is tolerant to diversity, individuality and otherness, who is open-minded to innovations, able to work in groups, critically and reflectively assess his/her experience, professional and personal development. This is illustrated by changes in education of special educators (ranging from the educator of a special school to the educator of an inclusive school), shown in Table 1.

Table 1

Changes in education of special educators at Šiauliai University

Aspects	Comparison of changes	
Studies	Specialised education of professionals (education of the visually impaired)	Education of education support professionals (special education)
Qualification	Special school teacher	Education support professional-special educator
The target group	Children with intellectual disabilities/ <i>homogeneous</i> groups	Children with special educational needs
Workplace/ institution	To work in a specialised institution/special school	To work in the various institutions providing education and educational services
Interaction	Unidirectional: teacher-child	Multidirectional: teacher-professionals-parents-child-peers
Priority of education	Transfer of knowledge to the child in order to develop the child's cognitive abilities	Development of social competencies
Environment	Structured, segregational	Flexible, inclusive
Orientation	The disorder/disability	Individual and special educational needs/disability situation/child rights
Role	To be an expert in education	Teamwork/collaboration with other participants of the educational process

Educating special educators, the focus is on inclusive education aspirations. The key goal of improvement of the study programme is to create a learning environment where students could self-develop necessary special educator's professional competencies: to work with various pupils, to create collaborative relations of the participants of education and ensure social participation, to coordinate the meeting of pupils' self-educational needs at the individual, team and institutional level. Specified changes illustrate the fundamental direction of changes in the school and specialist education: moving towards the school and the educator who is able to work with various pupils, who is "friendly" to each child, who distinguished himself/herself by reflectivity, good motivation, appropriate value attitudes. All of it shows that special educators' education has features of personalised learning and confirms that special educators are prepared for the school of today and the future. Such direction of specialist education is implemented updating study programmes of special education, in which studies are focused on a more comprehensive and universal content; i.e. readiness to work with pupils of all ages and different educational needs, work together with other teachers, parents and children, personal readiness to work in changing and open communities and environments. For this purpose, it is important to educate mature values, critical thinking, empathy, tolerance, etc. Innovative study methods enabling to transfer studies from classrooms to actual self-educational environments also help to seek new quality. Studies are conducted by practically identifying educational problems and looking for their solutions. Innovative methods have been used at Šiauliai University for several years. These include problem-based learning, inquiry-based studies and service learning, all being student-centred and oriented to his/her readiness to solve actual practical problems through collaboration. The teacher increasingly often plays the consultant's role (Ališauskienė, Miltenienė, Valuckienė, 2015). The transition from teaching to learning and to competence-based studies requires both new methods and innovative learning strategies. Teaching and learning at the university is a shared process; therefore, both the student and the teacher must together ensure successful studies.

Research Methodology and Methods

The study is based on the theoretical approach of personalised learning and mixed methodology. The questionnaire survey method was applied. The semi-closed questionnaire was composed of 18 questions reflecting learning outcomes of the study programme, diagnostic rating scales. Respondents (prospective special educators) were asked to self-evaluate their personal achievements that are in conformity with learning outcomes of the study

programme. The questionnaire contains 5 step ranking scale for evaluation of statements: “excellent”, (5) “good” (4), “I cannot answer” (3), “at an average” (2) “poor” (1). The closer the evaluation was to one, the lower the respondent’s self-evaluation of achievements; the closer the answer choice was to five, the higher the respondent’s self-evaluation of achievements. Values close to three show that self-evaluation is neutral (cases when for various reasons the respondent could not differentially evaluate his/her achievements). Besides, respondents had a possibility to express their views on studies: to include their comments and reflections on each issue and present their opinions on the quality of the study programme. Research data was processed applying quantitative and qualitative data analysis.

Quantitative research data analysis. The results of the questionnaire survey were processed using mathematical descriptive statistics methods: calculation of the means of scales, the procedure of non-parametric tests (of independent samples/*K Independent Sample*), the Kruskal-Wallis test, investigative factor analysis of key components (*Oblimin, Kaiser normalisation*), factor correlation analysis (*Spearman rho correlations*).

Descriptive statistics was used to summarise data of all questions in the questionnaire. The distribution of answers to questionnaire questions in means is presented (answers of ranking scales are analysed). The study employed the frequency analysis (frequencies of respondents’ demographic data in percentages; means of assessment of statements M, values of standard deviation of answers SD, p-criterion of statistical significance of differences). Suitability of data for factor analysis was checked using Bartlett’s criterion (χ^2 , statistics, df and p-values), KMO criterion and MSA measure. *Scree* test (Cattell, 1966) data was taken into account deciding the number of distinguished factors.

The analysis of qualitative research data was conducted using the content analysis method. The text of responses to open-ended questions was analysed looking for meaningful units and elements reflected in respondents’ phrases, sentences and words. Semantic categories and subcategories of the content of informants’ statements were distinguished. Qualitative research results are presented in generalising tables which contain grids with categories and subcategories of the content of statements.

The results of prospective special educators who took part in the research are interpreted applying the theoretical model of individualised vs personalised learning (see Table 2).

Table 2

The theoretical model of individualized vs personalised learning¹

Individualised teaching and learning	Personalised teaching and learning
Uniform objectives to all learners	Different objectives to every learner
Different didactic strategies are applied so that students acquire key competencies	Different didactic strategies are applied in order to ensure personal potential
The curriculum is drawn up by teachers	The student takes active part in constructing his/her study programme
The learner's cognitive abilities are assessed	The learner's all abilities are assessed: not only cognitive but also emotional, social, experiential
Previously acquired (formally and informally) knowledge and competencies are assessed	Previously acquired knowledge, competencies, life experience, social abilities (self-directed learning) are assessed
The student's purposefulness – an additional ability	Purposefulness – the learner's essential ability
The teacher's role is the most important	The most important role – the consultant's (tutor's) role

The research sample. The survey was attended by 78 students of the study programme *Special Education*: 25 first-year students, 13 second-year students, 18 third-year students and 22 fourth-year students. The majority of research participants (57; i.e. 73 percent.) is studying ordinarily, a share of them (15) combine studies and work (three students work in the field of the studied speciality), a small portion (3) combine studies with childcare, volunteering, etc.

Research Results

Results of the quantitative research. In order to identify how prospective special educators self-evaluate acquired competencies, distributions of statements reflecting learning outcomes of the study programme, of the means of the diagnostic ranking scale and of differences of self-evaluation means between the groups (first-fourth years of study) were calculated (see Table 3).

¹ According to Grant and Basye, 2014.

Table 3

Self-evaluation of prospective special educators' competencies

Nonparametric tests	K Independent Sample		Kruskal-Wallis Test		
	Mean	SD	χ^2	df	p
Self-evaluation of competencies					
Personal and social abilities					
The approach to respect and tolerate people's differences	4.62	0.84	4.66	3	0.198
The ability to communicate with people with special educational needs	4.09	1.00	7.13	3	0.068
The ability to reflexively self-evaluate knowledge, abilities, approaches	3.92	1.16	18.05	3	0.000
The ability to constructively communicate and collaborate with the participants of education	3.62	1.07	5.88	3	0.118
The ability to communicate in the national and foreign language	2.94	1.34	3.93	3	0.269
Knowledge and special abilities					
The ability to create a safe, tolerant learning environment	3.70	1.26	36.67	3	0.000
The ability to provide special educational support	3.34	1.45	41.62	3	0.000
The ability to meet the pupil's special educational needs (SEN)	3.32	1.32	37.99	3	0.000
Knowledge of human development patterns and SEN and its application	3.30	1.12	21.16	3	0.000
Modern concept of education and inclusive education	3.30	1.23	31.34	3	0.000
The ability to identify children's developmental peculiarities and SEN	3.01	1.26	15.16	3	0.002
The ability to identify and collegially address problems of inclusive and special education	3.01	1.19	29.21	3	0.000
The ability to organise the meeting of needs of the participants of education	2.76	1.08	11.91	3	0.008
The ability to analyse and critically evaluate inclusive and special education processes	2.60	1.20	6.61	3	0.085
Investigation and information management abilities					
The ability to select and manage relevant professional information from various sources	3.94	0.97	11.27	3	0.010
The ability to use modern information technologies	3.74	1.21	5.32	3	0.150
The ability to interpret and integrate scientific research data	3.01	1.15	5.89	3	0.117
The ability to investigate processes and problems of education and special education	2.70	1.12	17.24	3	0.001

The majority of students self-evaluated *social and personal abilities* as good or very good (M from 3.62 to 4.62) (differences of self-evaluation of students of lower and higher years of study are not statistically significant). However, there are statistically significant ($p = 0.000$) differences in self-evaluation of students' reflectivity abilities (M = 3.92; $\chi^2 = 18.05$, $df = 3$). These abilities were best self-evaluated by third-year students. Students of all years of study self-evaluated the ability to communicate in the national and foreign language below average (M = 2.94, differences are not statistically significant). Students self-evaluated their special professional abilities differently. All of these abilities were better self-evaluated by students of higher years of study (the differences are statistically significant, $p = 0.000$). Students best (M = 3.70) self-evaluated their ability to create a safe, tolerant and motivating educational environment. There are statistically significant differences in self-evaluation of this ability among students of higher years of study. Other special abilities were self-evaluated by students as average. Higher than average values were given by students of all years of study to the following investigation abilities: to select relevant professional information from various sources (M = 3.94), to use information technologies (M = 3.74). Students who took part in the survey gave least values to their ability to analyse and critically evaluate inclusive and special education processes (M = 2.6) and to investigate educational processes and problems (M = 2.7).

Factor analysis of statements enabled to distinguish five key structural components of prospective professionals' professional readiness competencies: 1) understanding of trends of education and inclusive education; 2) respect for diversity and reflectivity; 3) communication and collaboration; 4) communication in the contexts of professional activities; 5) management of professional information (see Table 4).

Table 4

Results of factor analysis ($\alpha = 0.889$)

	L	%
Component 1. Understanding of educational trends and inclusive education		
Modern concept of education and inclusive education	0.837	34.96
Provision of special educational assistance	0.803	
Meeting of the pupil's special educational needs	0.685	
The ability to identify, analyse and collegially solve problems of inclusive and special education	0.671	
Knowledge of human development patterns, peculiarities, special educational needs	0.658	
The ability to create safe, tolerant and motivating learning environment	0.622	
Component 2. Respect for diversity and reflectivity		
The approach to respect and tolerate people's differences, following universal human values	0.768	10.41
The ability to reflectively self-evaluate one's knowledge, abilities, approaches	0.560	
Component 3. Communication in the contexts of professional activities		
Communication in the national and foreign language	0.759	7.5
Investigation of processes and problems of education and special education	0.529	
Component 4. Communication and collaboration		
Constructive communication and collaboration with participants of education	0.795	5.76
Communication with children and adults with special educational needs	0.588	
Component 5. Management of professional information		
Identification of child development peculiarities and special educational needs	0.841	5.27
The ability to use modern information technologies, databases	0.652	
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalisation.		

As shown in Table 4, the statement *Modern concept of education and inclusive education* has the highest factorial weight ($L = 0.837$). This means that when self-evaluating abilities acquired during studies students highlight the most important prospective specialists' professional preparation factors: *understanding of educational trends and inclusive education*, with which students relate self-education and self-evaluation of special professional

abilities: to provide special educational support, to meet the pupil's special educational needs; to detect and deal with problems of inclusive and special education, to create safe, tolerant and motivating educational environment for pupils with various abilities.

Another important component of prospective specialists' readiness for professional activities – *Respect for diversity and reflectivity* – is closely related to basic values of the speciality acquired during studies and to the ability to reflectively self-evaluate personal changes in values and approaches.

Important and integral components of prospective specialists' professional preparation are *Communication in the contexts of professional activities; Communication and collaboration* and *Management of professional information*. *Linguistic communication abilities* are important analysing educational processes and problems, promoting communication and collaboration of the participants of (self-) education. The component *Management of professional information* means that while studying, students acquire abilities to investigate and *identify children's developmental peculiarities and special educational needs* not only observing the educational environment but also using various information sources: *modern information technologies, electronic databases*.

The analysis of interrelation of variables (correlation) disclosed that self-evaluation of students' special abilities was related to stronger statistically significant relations compared with the abilities of other areas. There is a moderately strong relation between self-evaluations of understanding of education and inclusive education and knowledge about human development patterns and special educational needs ($\rho = 0.623$) and the ability to meet pupils' special educational needs (0.584). Self-evaluations of the ability to identify, analyse and solve educational problems correlate with the abilities to provide special educational support for pupils ($\rho = 0.628$); the abilities to provide pupils with special educational support and the abilities to meet pupils' individual special educational needs (0.584). Correlation relations of self-evaluation of all of these abilities are statistically significant ($p < 0.000$). Moderately strong relations were identified between self-evaluations of the ability to constructively communicate and collaborate and the ability to communicate with children ($\rho = 0.598$).

Since the survey was attended by students of various years of study, the data of correlation analysis can be explained by the fact that self-evaluations of students' abilities were influenced by their different preparation. As mentioned above, students of higher study years evaluated abilities of different areas better.

Qualitative research results. Comments and proposals on improving the study programme were given by 57 students, prospective special educators. The conducted content analysis of comments enabled to distinguish three categories: *Assessment of quality of studies, Improvement of the content and process of studies, Self-evaluation of competencies.*

In the category *Assessment of quality of studies*, 3 subcategories were distinguished: satisfaction the quality of studies, changes in value approaches, the possibility of students' self-expression (see Table 5).

Table 5

Assessment of quality of studies

Category	Assessment of quality of studies	No. of meaningful units
Subcategory	Examples of statements	
<i>Changes in value approaches</i>	<i>I am happy that I am studying: I started to see the society otherwise, I realised that the disability poses problems just for people who don't have disabilities. // <...> While studying I had the possibility once again to weigh my value approaches. I realised that there were things that are not very acceptable for me. I feel a duty to develop tolerance, to improve, to become a competent professional and in general a better person. // <...> Studies provided me with the possibility to rethink not only my own values and attitudes but also to better understand my group friends' approaches to various public events; I was surprised that many of them were sensitive and empathic <...> // Studies allowed me to better understand myself, my attitude towards others and my values; I have known this before too, but there was no time to reflect on it, to make sure; doing assignments, I had this possibility <...>.</i>	21
<i>The possibility of the student's self-expression</i>	<i>The most interesting classes are the ones when you try out yourself, your knowledge in actual situations, you apply personal attitudes, etc. // The tasks were exceptional <...>, all students' presentations were different <...> // <...> the possibility to present your opinion, to analyse yourself as a personality, evaluate your own and others' works <...> // <...> I improved my speaking skills, learned to more freely express my opinion <...>, we analysed relevant problems; I was learning tolerance, to accept others' opinions, comments.</i>	20

Continued Table 5

Satisfaction with the quality of studies	<i>Everything satisfies, is interesting and valuable. // I am satisfied with the quality of studies, the study programme. // There are many good specialists at the university. // Thank you for quality studies! // Various practices, teamwork, problem-based learning, various assignments of studied subjects. // The study programme satisfies me. // I think that study programmes were created by experts who know their job. It seems that I got everything that I had to <...> // I am very pleased that I had so many different practices in different institutions. Practice assignments required preparation for them. // Studies were of high quality, useful. Competencies acquired during studies helped to do practice very well and prepare for further course of studies and practice. // It isn't necessary to supplement the study programme. Everything is taught consistently and widely enough <...></i>	13
--	---	----

Assessing the quality of studies, students expressed not only the overall positive attitude to studies but also emphasised aspects disclosing the features of personalised learning: that studies are important for development and maturity of their personality, significant for the formation of personal and professional values and approaches, promote their self-expression.

The category *Improvement of the content and process of studies* consists of seven subcategories: practical purposefulness of studies; proposals regarding studying the specialisation; organisation of studies; teachers' communication and collaboration with students; study methods; learning resources of studies. The content of this category is disclosed most widely (see Table 6).

Table 6

Improvement of the content and process of studies

Category	Improvement of the content and process of studies	No. of meaningful units
Subcategory	Examples of statements	
<i>Studies of specialisation subjects</i>	<i>I think it would be possible to allocate more credits to speech therapy. // Speech therapy should make up a larger share of the course on special education (speech therapy). We would acquire more knowledge not only about the speciality, but also about the specialisation. // I have a comment that most attention is paid to conveyance of knowledge and development of abilities in the field of special education, but we acquire much less specific specialised knowledge and abilities. // To give more time for speech therapy practice not only in one institution. <...> // Because speech therapists also work in hospitals with adults, it would be interesting to do at least supervised practice there too, maybe this would help to decide on the direction of the profession.</i>	40
<i>Practical purposefulness of studies</i>	<i>There should be more practical sessions and familiarisation with institutions. // Most of the skills and knowledge are acquired during practice; therefore, I would recommend as much practice as possible. // I would like more practical teaching, to know what devices I will have to use at work in the future, to learn to use them in practice. // Throughout all 4 years I gained a lot of theoretical knowledge which I would like to try in practice still studying. // I want real examples. // More focus on practice planning. // To teach to practically assess the child's language. // <...> more <...> sessions related to speech therapy, practices in schools.</i>	15
<i>Organisation of studies</i>	<i>Studies are intensive, you need to rush, a lot of credits. It's hard to go deeper. A lot of tasks accumulate. Speech therapy seems to be an important subject, so I would like to better go deep into the subject. // Greater collaboration distributing works because the majority of teachers give assignments at the same time. // Before the exams to say what we can expect during the exam because while learning it is difficult to understand what requires more focus. You can't learn everything, but some teachers don't pay attention to that.</i>	15

Continued Table 6

<i>Teachers' communication and collaboration with students</i>	<i>Teachers should interact with students as with colleagues. // I think there are areas for improvement; e.g. students' collaboration with teachers during practice. // It is impossible to teach people to collaborate or acquire other competencies when the very teachers can't do that.</i>	6
<i>Study methods</i>	<i>Also solving real situations during lectures. // I think, there should be more focus on practical activities. // More problem-based teaching and self-studying.</i>	5
<i>Learning resources of studies</i>	<i>There are few books in the library which could be ordered, I often have to work / study in the library, and that disturbs me personally.</i>	1

Students' involvement in the evaluation of various aspects of studies manifests itself differently. Students expressed most observations and opinions on the issues of the content and organisation of studies. A number of comments and proposals were expressed with regard to the increase of practical purposefulness of studies, enhancement of teaching the specialisation subject (speech therapy), improvement of organisation of studies, better quality of teacher-student communication and collaboration. Considerably fewer students expressed assessments and proposals related to learning methods and their improvement, better learning resources. It can be assumed that students are most satisfied with these areas.

The category *Self-assessment of competencies* consists of three subcategories: needs for self-development of competencies, self-awareness, personal changes and improvement and indefiniteness of self-evaluation (see Table 7).

Table 7

Self-evaluation of competencies

Category	Self-evaluation of competencies	No. of meaningful units
Subcategory	Examples of statements	
<i>Self-awareness, personal changes and improvement</i>	<i>My own very important internal change is that I have become much more tolerant to different people and situations <...>. // It is important that while studying I as if got to know myself again; I noticed all peers' great enthusiasm: I didn't hear such emotional presentations during all years of learning: every student disclosed her individuality, exceptional approach, pedagogical empathy. // I think we are ready to be such specialists who will not only use knowledge, values but also be able to hear, understand and help.</i>	20
<i>Indefiniteness of self-evaluation</i>	<i>It's difficult to say exactly because I'm still in year one. // We still haven't had practice in schools, which makes it more difficult to decide whether in the real situation I could handle it and be able to work well. // We will gain more knowledge in subsequent years of study. // Currently, I am studying only in year two, so I still don't have practice, we also started analysing inclusive education only now, therefore, we lack knowledge. // <...> I can't tell what we lack, this will unfold only during work. I hope to learn everything that is mentioned here. I also want to acquire excellent speciality knowledge and abilities.</i>	8
<i>Needs for self-development of competencies</i>	<i>Collaboration competence: teachers themselves could form groups so that we could learn to work with different people. // I don't have practice of collaboration with various participants of education. // It seems to me that having started to work, it would be difficult to work with parents, because I have only theoretical knowledge in this area. // I lack knowledge how to start communicating with people who have special educational needs, what to start with, because we are learning various teaching methods but we don't learn what to start with working with children.</i>	4

Expressing their opinion on the competencies acquired while studying, students emphasised the importance of personal and social competencies. However, assessment of acquired or wanted competencies in students' assessments is dominated by indefiniteness showing that students have quite abstract image of their future abilities. This is particularly characteristic to students of lower years of study. Opinions and evaluations of students of higher years of study are clearer, more concrete and mature.

Conclusions

1. The study enabled to disclose competencies that are identified by students as most important preparing for the special educator's profession: the understanding of trends in education and inclusive education, respect for diversity and reflectivity, communication in the contexts of professional activities, communication and collaboration, management of professional information. Identified competencies are essentially in conformity with the ones projected in the study programme. In accordance with formal requirements, the study programme presents knowledge, its application, abilities to conduct research, special, social and personal abilities (learning outcomes) as separate learning outcomes; assessing them, it is traditionally considered that the most important abilities are subject-based and professional abilities. The study demonstrated that personal and social competencies were an integral part of professional competencies; therefore, in students' opinion, when educating special educators, particularly much attention should be paid to personal and social competencies.
2. The analysis of research results discloses that special education studies contain elements of personalised learning. The analysis of assessment of the content and organisation of studies and of self-evaluation of students' competencies demonstrates that students are actively involved in the construction and implementation of the study programme: assessing the quality of studies, providing proposals for improvement of the study process and content. The importance of personal and social competencies (of empathy, tolerance, communication, collaboration, the ability to reflect, etc.) is particularly emphasised. Prospective special educators emphasise influence of studies on changes in and maturity of their values, on self-awareness, personal changes. Less expressed characteristics of personalised learning are implementation of self-directed learning and experiential abilities, purposefulness.

3. Research results also reflect still flourishing traditional teaching approaches, unfolding through students' comments. In the academic environment, the teaching tradition is supported by a share of "classic" teachers and students who transfer this tradition from school.
4. The study demonstrated that students were able to self-evaluate their acquired competencies and provide valuable reflections on improvement of the study programme. Therefore, applying personalised teaching elements in university studies, students as important partners should be involved in the construction and implementation of the study programme.

References

- Abbot, S. (Ed.) (2014 b). *The Glossary of Educational Reform*. Personalized Learning. Retrieved from <http://edglossary.org/personalized-learning/>
- Ališauskienė, S., Miltenienė, L., & Valuckienė, J. (2015). Inquiry-Based Learning in Social Field Studies in Higher Education: Lithuanian Experience. *Proceedings of EDULEARN15 Conference 6th-8th July 2015, Barcelona, Spain*.
- Bates, S. (2014). *Personalised Learning: Implications for Curricula, Staff and Students*. Paper presented at the Universitas 21 (U21) Educational Innovation Conference, Sydney, Australia.
- Bray, B. & McClaskey, K. (2012). *Personalization vs Differentiation vs Individualization*. Retrieved from <http://education.ky.gov/school/innov/Documents/BB-KM-Personalizedlearningchart-2012.pdf>
- Cattell, R. B. (1966). The Screen Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- Deakin Crick, R., Goldspink, C. & Foster, M. (2013). *Telling Identities: Learning as Script or Design?* Learning Emergency Discussion Paper. Retrieved from <http://learningemergence.net/events/lasi-dla-wkshp>
- Downes, S. (2011). A World to Change. *Huffpost Education. The Blog*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/a-world-to-change_b_762738.html
- EDUCAUSE. (2013). *7 Things You Should Know about Connected Learning*. Retrieved from <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-connected-learning>

- Gerstein, J. (2014). Moving from Education 1.0 through Education 2.0 towards Education 3.0. In L. Blaschke, C. Kenyon & S. Hase (Eds), *Experiences in Self-Determined Learning*. Retrieved from <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/12/01/experiences-in-self-determined-learning-moving-from-education-1-0-through-education-2-0-towards-education-3-0/>
- Grant, P. & Basye, D. (2014). *Personalized Learning. A Guide for Engaging Students with Technology*. USA: International Society for Technology in Education.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins S. C. (2014). *Connected Learning: an Agenda for Research and Design*. Retrieved from <http://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-for-research-and-design/>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>
- Leadbeater, C. (2008). *We Think: Mass Innovation, Not Mass Production*. London, UK: Profile.
- Lupton, M. (2014). *Why I Teach 'in the Wild'*. Retrieved from <https://teachinginthewild.wordpress.com/2014/11/17/44/>
- Lupton, M. (2013). Reclaiming the Art of Teaching. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 156–166. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/51047/>
- Olsen, R. (2011) *Understanding Virtual Pedagogies for Contemporary Teaching and Learning*. Retrieved from http://www.ideaslab.edu.au/wp-content/uploads/2011/07/Understanding-Virtual-Pedagogies_CKC_ideasLAB.pdf
- Williams, S. (2013). Practical Ways that Schools Can Personalise Learning for Their Students – Powerful Learner Pit Stops. In *Principal Sabbatical Report 2013*. Retrieved from <http://www.educationalleaders.govt.nz>

SELF-EVALUATION OF PROSPECTIVE SPECIAL EDUCATORS' COMPETENCIES FROM THE STANDPOINT OF PERSONALISED LEARNING PARADIGM

Stefanija Ališauskienė, Irena Kaffemanienė, Algirdas Ališauskas

Summary

The article analyses how self-evaluation of prospective special educators' acquired competencies helps them to identify their needs and study expectations from the standpoint of personalised learning. For teachers, it opens up ways to start a dialogue with students, better understand learners and, considering their professional interests, improve study quality. Self-evaluation of prospective special educators' acquired competencies from the standpoint of personalised learning was the object of the research. The aim of the study was to disclose how prospective special educators evaluate their acquired competencies and to interpret them from the standpoint of personalised learning. To implement the research, the following objectives have been set: to disclose theoretical links between personalised learning and students' active participation in the study process; to identify how prospective special educators self-evaluate acquired competencies and disclose their learning interests; to interpret the results of self-evaluation of prospective special educators' competencies based on the theoretical model of personalised learning. Mixed methodology approach was employed combining quantitative and qualitative research data processing methods. The survey was attended by 78 first-fourth year year students of the first study cycle of special education. The study enabled to disclose the competencies identified by students as most important preparing for the special educator's profession: the understanding of trends in education and inclusive education, respect for diversity and reflectivity, communication in the contexts of professional activities, communication and collaboration, management of professional information. Identified competencies are essentially in conformity with the ones projected in the study programme. In accordance with formal requirements, the study programme presents knowledge, its application, abilities to conduct research, special, social and personal abilities (learning outcomes) as separate learning outcomes; assessing them, it is traditionally considered that the most important abilities are subject-based and professional abilities. The study demonstrated that personal and social competencies were an integral part of professional competencies; therefore, in students' opinion, when educating special educators, particularly much attention should be paid to

personal and social competencies. The analysis of research results discloses that special education studies contain elements of personalised learning. The analysis of assessment of the content and organisation of studies and of self-evaluation of students' competencies demonstrates that students are actively involved in the construction and implementation of the study programme: assessing the quality of studies, providing proposals for improvement of the study process and content. The importance of personal and social competencies (of empathy, tolerance, communication, collaboration, the ability to reflect, etc.) is particularly emphasised. Prospective special educators emphasise influence of studies on changes in and maturity of their values, on self-awareness, personal changes. Less expressed characteristics of personalised learning are implementation of self-directed learning and experiential abilities, purposefulness. Research results also reflect still flourishing traditional teaching approaches, unfolding through students' comments. In the academic environment, the teaching tradition is supported by a share of "classic" teachers and students who transfer this tradition from school. The study demonstrated that students were able to self-evaluate their acquired competencies and provide valuable reflections on improvement of the study programme. Therefore, applying personalised teaching elements in university studies, students as important partners should be involved in the construction and implementation of the study programme.