

Pradinių klasių mokytojų mokymosi darbovietėje dimensijų raiškos suvokimas

Rima Bakutytė¹, Lidija Ušeckienė²

¹ Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Tęstinių studijų institutas, Stoties g. 11, 77156 Šiauliai, rima.a@tsi.su.lt

² Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Tęstinių studijų institutas, Stoties g. 11, 77156 Šiauliai, lidija.u@tsi.su.lt

Anotacija. Straipsnyje analizuojami mokytojų mokymosi darbovietėje teoriniai aspektai ir, remiantis teorinės literatūros analize, išskiriamos esminės dimensijos, charakterizuojančios pradinių klasių mokytojų mokymąsi darbovietėje. Taip pat pateikiami empirinio tyrimo, kuriame dalyvavo 151 respondentas, rezultatai, atskleidžiantys, kaip mokytojai vertina išskirtų mokymosi darbovietėje dimensijų raišką ir kaip ši jų vertinimą lemia amžius, darbo stažas, išsilavinimas, įgyta kvalifikacinė kategorija ir pasitenkinimas / nepasitenkinimas profesine veikla.

Esminiai žodžiai: *pradinė mokykla, mokytojų mokymasis darbo vietoje, informalus mokytojų mokymasis, kvalifikacijos tobulinimas.*

Įvadas

Globalios visuomenės sąlygomis mokymasis darbo vietoje nuo XX a. vidurio tapo itin aktualus, kadangi vis labiau pripažįstama, jog šis fenomenas, viena, lemia asmens profesinį augimą, antra, veikia visos organizacijos plėtotę teigiama linkme. Ši pripažinimą remia suaugusiųjų mokymosi teorijos, formuojančios bendrą požiūrį į mokymąsi aplinkoje ir iš aplinkos. Pagal Lave'o ir Wengerio (1991) situacinio mokymosi teoriją mokymasis yra integrali ir neatsiejama socialinės praktikos dalis. Hodkinsonų (2003, 2004) mokymosi kultūrų teorija grindžia idėją apie tai, kad individas yra mokymosi kultūros dalis, kuris, viena vertus, mokosi iš šios kultūros, o kita vertus, turtina ją.

Kitos teorijos akcentuoja tai, kaip suaugusieji, taip pat ir mokytojai, mokosi. Jarviso (2002) mokymosi iš patirties teorijoje pabrėžiama, kad individas mokosi sąveikaudamas su aplinka, bet tik tuomet, jeigu jis yra susiformavęs vidinę aktyvią dispoziciją mokytis. T. Dunnas,

C. Shriner (1999) pažymi, kad siekiant, jog individas mokytųsi, reikia išlaisvinti praktiką, o P. Grossmanas, S. Wineburgas ir S. Woolworthas (2001), V. Vescio, D. Rossas ir A. Adamsas (2008) mano, kad išmokstama bendradarbiaujant su kolegomis, o ypač dirbant komandomis.

Mokytojų mokymosi darbo vietoje tyrimuose pagrindžiama jų prasmė tiek individo, tiek ir visuomenės lygmeniu, kadangi juose parodoma, jog pedagogams mokymasis darbovietėje padeda įveikti nuolat kylančius iššūkius, įgyti naujų žinių ir gebėjimų (Kwakman, 2003; Smith, Gillespie 2007), o moksliniai šios problemos tyrinėjimai sudaro prielaidas politikams prasmingiau formuoti mokytojų mokymosi kryptis (Jurasaitė-Harbison, 2009; Horn, Little, 2010). Be to, tokio pobūdžio darbuose gilinamasi į tai, kaip mokytojai geriausiai mokosi. Pavyzdžiui, M. C. Lohman (2005, 2006) tyrimai įrodo, kad mokytojai mokosi darbovietėje tuomet, kai, veikdami savo iniciatyva, kuria prasmes. Kituose tyrimuose akcentuojama, kad mokytojai mokosi ne tik sąveikaudami su kitais, bet ir mokydami iš kitų nebūdami su jais tiesioginėje sąveikoje, eksperimentuodami, patys dirbdami ir reflektuodami savo ir kitų veiklą, kitaip tariant, mokytojai darbovietėje dažniausiai mokosi informaliai, nes šis procesas vyksta spontaniškai, susidarius tam tikrai situacijai (Eraut, 2004; Meirink, Meijer, Verloop, 2007). Tačiau kai kuriais atvejais mokytojų mokymasis yra savivaldus, kadangi jis yra suplanuotas laike ir erdvėje (Jurasaitė-Harbison, Rex, 2013). Šiuose ir kituose literatūros šaltiniuose atkreipiamas dėmesys į tai, kad pedagogų mokymuisi darbovietėje reikia ne tik vidinių, bet ir išorinių sąlygų. Ypač tai akcentuoja R. H. Clarke ir D. Robson (2005) pripažindami, kad sėkmingas pedagogų mokymasis darbo vietoje yra veikiamas daugelio aplinkos sąlygų, tokių kaip infrastruktūra, galimybių reflektuoti suteikimas, parama, efektyvi komunikacija ir pan.

Apibendrinant minėtus teorinius ir empirinius tyrimus akivaizdu, kad mokytojų mokymasis darbo vietoje yra nagrinėjamas įvairiais aspektais, jis darbovietėje dar nėra pakankamas ir stokojama išsamesnių šio fenomeno tyrimų Lietuvoje.

Tyrimo tikslas – atskleisti pradinį klasių mokytojų mokymosi darbovietėje dimensijas bei jų suvokimą, įvertinant šio fenomeno priklausomybę nuo amžiaus, darbo stažo, išsilavinimo, įgytos kvalifikacinės kategorijos ir pasitenkinimo profesine veikla.

Tyrimo metodika. Pedagoginės, psichologinės mokslinės literatūros, švietimo dokumentų analizė įgalino atskleisti teorinius nagrinėjamo reiškinių aspektus, sudaryti tyrimo instrumentą bei interpretuoti gauti rezultatus. Anketinė mokytojų apklausa padėjo atskleisti pradinės mokyklos mokytojų mokymosi aplinkos darbovietėje suvokimo tendencijas. Matematinės statistikos metodais atlikta sisteminė tyrimo duomenų analizė: nustatytas duomenų adekvatumas, naudota skirstinių, koreliacinė analizė, skalių patikimumo testai. Duomenims apdoroti taikyta SPSS kompiuterinė programa.

Tyrimo imtis. Siekiant tyrimo tikslo, buvo pasirinktos šešios miesto pradinės mokyklos. Apklausoje dalyvavo 151 mokytojas.

Palyginus tirtų mokytojų amžių, ryškėja tendencija, kad didžiąją dalį respondentų (60,0 proc.) sudaro mokytojai, kurių amžius nuo 30 iki 50 metų, 4,7 proc. apklaustųjų yra 60 m. ir vyresni, 6,7 proc. – jaunesni (iki 30 m.) mokytojai.

Respondentų pedagoginio darbo stažas atitinka jų amžių. Net 40 proc. apklaustų mokytojų turi nuo 21 iki 30 metų, 29,3 proc. – nuo 11 iki 20 metų pedagoginio darbo stažą. Tai rodo, kad mokytojų profesinio darbo patirtis yra didelė. Tik maža dalis (7,3 proc.) respondentų mokyklose dirba mažiau nei 10 metų.

Iš apklaustųjų 63,3 proc. pradinių klasių mokytojų yra įgiję seno pavyzdžio aukštojo mokslo diplomus. 1,3 proc. respondentų dirba turėdami aukštesniosios mokyklos diplomus ir net 19,3 proc. apklaustųjų yra baigę magistrantūros studijas. Keli tiriamieji (1,3 proc.) nenurodė savo išsilavinimo.

Tirtose pradinėse mokyklose tyrimo metu buvo 48 proc. vyresniųjų mokytojų ir 38,7 proc. mokytojų metodininkų, 10,7 proc. respondentų turėjo mokytojo kvalifikacinę kategoriją.

Aiškintasi, ar šiuo metu mokytojai patenkinti savo darbu. 59,3 proc. apklaustųjų mokytojų nurodė, kad jie gana patenkinti savo darbu, 36,7 proc. – labai patenkinti. Tik labai maža dalis mokytojų teigė, kad jie nepatenkinti savo darbu. Taigi galima daryti išvadą, kad tirti pradinės mokyklos mokytojai dirba noriai, jie gana patenkinti esama situacija.

1. Pradinių klasių mokytojų mokymosi savo darbovietėje dimensijos

Sudarant mokytojų mokymosi darbovietėje parametrus, remtasi B. Simonaitienės (2003), P. Senge ir kt. (1994). idėjomis apie pedagogų mokymosi ugdymo įstaigoje bruožus, P. Dalin, H. G. Rolff, B. Kleekampp (1999) mintimis apie institucinio ugdymo programą, M. Fullan (1998) teiginiais apie visos mokyklos veiklos tobulinimą plėtojant pedagogų interesą mokytis darbovietėje per tarpusavio bendradarbiavimą ir sąveiką su išore, P. Rado (2003) apibendrintais šiuolaikiniam mokytojui keliamais reikalavimais, P. Jarviso (2002) įžvalgomis apie tai, kad mokytojai, kaip ir kiti darbuotojai, mokosi reflektuodami savo ir kitų asmenų veiklą, objektus, vykstančius procesus ir kt., taip pat P. Hodkinson ir H. Hodkinsono (2004), K. Kwakmano (2003), M. C. Lohman (2006) išskirtomis mokytojų mokymosi dimensijomis, asmeninėmis charakteristikomis, faktoriais. Analizuojant šių autorių šaltinius buvo išskirtos trys esminės pedagogų mokymosi dimensijos ir jų indikatoriai (1 lentelė).

Atlikus skalių adekvatumo ir sferiškumo testus nustatyta *informacijos gavimo, kaupimo ir sklaidos* skalės adekvatumas Kaizerio, Mejerio ir Olkino (*Kaiser-Meyer-Olkin*) (0,75) ir Barleto (*Barlett*) sferiškumas (262,24, $p < 0,00$), *mokomosios veiklos analizės ir tobulinimo* skalės adekvatumas Kaizerio, Mejerio ir Olkino (0,83) ir Barleto sferiškumas (373,41, $p < 0,00$), *kvalifikacijos tobulinimo* skalės adekvatumas Kaizerio, Mejerio ir Olkino (0,87), Barleto sferiškumas (465,99, $p < 0,00$). Remiantis tuo, galima teigti, kad skalių vidinis patikimumas aukštas.

1 lentelė. Pedagogo mokymosi dimensijos bendrojo ugdymo mokykloje

Informacijos gavimas, kaupimas, sklaida mokykloje	Mokomosios veiklos analizė ir jos tobulinimas	Kompetencijų tobulinimas
<ul style="list-style-type: none"> – Mokytojų metodiniuose pasitarimuose vyksta informaciniai mainai. – Pedagogai metodinę medžiagą skleidžia kolegoms tarpusavyje bendraudami. – Mokyklos bibliotekoje tikslingai kaupiama reikalinga metodinė medžiaga. – Mokykloje sudarytos sąlygos mokytojams naudotis kompiuteriu, internetu. – Mokytojai atsiskaito metodinei tarybai grįžę iš kursų, seminarų, konferencijų ir pan. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pedagogai fiksuoja ir analizuoja veiklos įvykius, tuo remdamiesi tobulina ugdymo procesą. – Mokytojai nuolat domisi, ko norėtų mokytis jų mokiniai, ar taikomi metodai, būdai pamokose tenkina jų poreikius. – Pedagogai kursuose įgytas žinias pritaiko ugdymo procesui tobulinti. – Mokytojai analizuoja ugdymo turinį. – Remdamiesi šia analize, mokytojai keičia, atnauja ugdymo turinį, tobulina metodų bei būdų panaudojimą. – Mokytojai ugdymo procese taiko naujausias informacines technologijas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mokytojai skatinami įsivertinti savo kompetencijų ribas. – Mokytojai planuoja kompetencijų tobulinimą. – Mokykloje tiriami mokytojų kvalifikacijos kėlimo poreikiai. – Remdamasi tyrimų duomenimis, mokykla planuoja kompetencijų tobulinimą. – Mokykla tiria, kurios švietimo institucijų siūlomos kvalifikacijos tobulinimo programos tenkina mokytojų poreikius.

2. Pradinių klasių mokytojų mokymosi dimensijų raiškos savo darbovietėje suvokimas

Aiškinantis, kaip pradinių klasių mokytojai vertina *informacijos gavimą, kaupimą, sklaidą* jų mokyklose, nustatytos tokios tendencijos (2 lentelė).

Rezultatai įtikina, kad absoliuti dauguma apklaustųjų pripažino, jog mokyklose dažniausiai sudaromos sąlygos jiems naudotis kompiuteriu, internetu. Šią tendenciją galėjo lemti pastaraisiais metais sparčiai mokyklose vykstantis elektroninių dienynų įvedimas, kompiuterinių technologijų diegimas mokymo procese. Mažiau tiriamųjų pripažino, jog mokyklose metodinių pasitarimų metu vyksta informaciniai mainai, tarpusavyje yra dalijamasi nauja informacija, atsiskaitoma grįžus iš kursų, seminarų, konferencijų. Tik nedidelė dalis respondentų teigė, kad jų mokyklų bibliotekose tikslingai kaupiama reikalinga metodinė medžiaga.

Apibendrinant galima konstatuoti, kad tirtose pradinėse mokyklose darbuotojams yra gana geros sąlygos naudotis kompiuteriu, internetu, tačiau kitos informacijos gavimo, kaupimo ir sklaidos dimensijos tarp pedagogų mažai plėtojamos: informaciniai mainai bendraujant tarpusavyje, metodinių pasitarimų metu, taip pat grįžus iš kvalifikacijos tobulinimo renginių vyksta gana vangiai, o biblioteka dar nėra ta vieta, kur tikslingai kaupiama metodinė medžiaga. Nepaisant to, remiantis tyrimo rezultatais, galima daryti

2 lentelė. Informacijos gavimas, kaupimas, sklaida

Teiginiai	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Beveik niekada
Mokytojų metodiniuose pasitarimuose vyksta informaciniai mainai	45,3	49,3	5,4	0
Pedagogai metodinę medžiagą skleidžia kolegoms tarpusavyje bendraudami	37,3	53,3	6,7	2,7
Mokyklos bibliotekoje tikslingai kaupiama reikalinga metodinė medžiaga	37,3	46,0	6,7	10,7
Mokykloje sudarytos sąlygos mokytojams naudotis kompiuteriu, internetu	89,0	6,7	4,3	0
Mokytojai atsiskaito metodinei tarybai grįžę iš kursų, seminarų, konferencijų ir pan.	32,7	52,6	14,7	2,7

prielaidą, kad tirtose mokyklose yra pakankamos sąlygos gauti reikalingą informaciją, ją kaupti ir skleisti.

Koreliuojant mokytojų apklausos duomenis apie informacijos gavimą, kaupimą ir sklaidą su respondentų pedagogine kvalifikacija, statistiškai reikšmingas skirtumas rastas keliais aspektais. Nustatyta, kad žemesnę kvalifikacinę kategoriją (mokytojo, vyresniojo mokytojo) turintys pedagogai šiek tiek dažniau nei aukštesnę (mokytojo metodininko) turintieji teigė, kad mokytojų metodiniuose pasitarimuose labai dažnai vyksta informaciniai mainai ($\chi^2 = 47,17$, $df = 12$; $p < 0,00$). Be to, mokytojo kvalifikaciją įgiję pedagogai dažniau nei jų aukštesnės kvalifikacinės kategorijos kolegos konstatavo, kad mokytojai tarpusavyje bendraudami dalijasi informacija ($\chi^2 = 43,86$, $df = 12$; $p < 0,00$). Vadinas, galima manyti, kad vyresniojo mokytojo ar mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai menkiausiai nei mokytojo kvalifikacinę kategoriją įgiję kolegos įžvelgia informacijos sklaidą metodiniuose pasitarimuose ir informacijos gavimą ir sklaidą bendraujant tarpusavyje.

Koreliuojant mokytojų apklausos duomenis šiuo aspektu su jų išsilavinimu, nustatyta, kad įgiję senojo pavyzdžio bakalauro diplomą asmenys dažniau nei turintys magistro laipsnį pripažino, kad mokytojų metodiniai pasitarimai yra ta vieta, kur vyksta informaciniai mainai ($\chi^2 = 87,34$, $df = 12$; $p < 0,00$), kad tarpusavyje bendraudami pedagogai metodinę medžiagą skleidžia kolegoms ($\chi^2 = 79,48$, $df = 12$; $p < 0,00$), nes maždaug tik kas ketvirtas magistro laipsnį įgijęs pedagogas pripažįsta, kad jų mokykloje labai dažnai tai vyksta, o net apie pusė bakalauro ir senojo pavyzdžio diplomus turinčių asmenų pripažino, kad informaciniai mainai vyksta mokytojų metodiniuose pasitarimuose, mokytojai bendradarbiaudami skleidžia metodinę medžiagą kolegoms. Taigi, galima teigti, jog įgiję bakalauro ir senojo pavyzdžio diplomus pradinį klasių mokytojai dažniau pasirengę tarpusavyje bendrauti, metodiniuose pasitarimuose dalytis turima informacija.

Koreliuojant šiuos mokytojų apklausos duomenis su jų pasitenkinimu darbu, statistškai reikšmingas skirtumas rastas vienu aspektu. Nustatyta, kad gana patenkinti savo darbu respondentai šiek tiek rečiau negu labai patenkinti teigė, kad mokyklų bibliotekose tikslingai kaupiama reikalinga metodinė medžiaga ($\chi^2 = 24,93$, $df = 8$; $p < 0,00$), nes apie pusė labai patenkintų savo darbu mokytojų teigė, kad tai vyksta labai dažnai. O kas trečias gana patenkintas savo darbu pedagogas pripažino, kad bibliotekose yra reikalingos darbui literatūros. Vadinasi, galima manyti, kad labiau patenkinti savo darbu respondentai labiau teigiamai vertina mokyklų bibliotekose kaupiamą metodinę medžiagą nei tie, kuriems profesinė veikla kelia menkesnį pasitenkinimą.

Koreliuojant mokytojų apklausos duomenis šiuo aspektu su jų pedagoginio darbo stažu, amžiumi, mokymusi šiuo metu, statistškai reikšmingo skirtumo nerasta. Tad galima konstatuoti, kad informacijos gavimą, kaupimą, sklaidą mokyklose itin mažai lemia respondentų pedagoginio darbo stažas, amžius, mokymasis šiuo metu, bet šiek tiek veikia įgytas išsilavinimas, pedagoginė kvalifikacija ir pasitenkinimas darbu.

Mokyklos nuolat sprendžia ugdymo programų tobulinimo klausimus. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos pateikia bendrąsias nuostatas ir pabrėžia ugdymo turinį valstybės lygmeniu. Mokyklos ir mokytojai, vadovaudamiesi bendrosiomis programomis, formuoja mokyklos ir klasės lygmens ugdymo turinį pritaikydami jį pagal atskirų klasių ir mokinių poreikius taip, kad mokiniai pagal savo išgales pasiektų kuo geresnių rezultatų. Tad ir programos įgyvendinimas reikalauja iš mokytojo mokymosi.

Aiškinantis, kaip pradinėse mokyklose, pasak mokytojų, vyksta *savo mokomosios veiklos analizė ir tobulinimas*, atskleista tokia padėtis (3 lentelė):

3 lentelė. Mokomosios veiklos analizė ir jos tobulinimas

Teiginiai	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Beveik niekada
Pedagogai fiksuoja ir analizuoja veiklos įvykius, tuo remdamiesi tobulina ugdymo procesą	36,7	56,7	6,7	0
Mokytojai nuolat domisi, ko norėtų mokyti jų mokiniai, ar taikomi metodai, būdai pamokose tenkina jų poreikius	37,3	56,0	6,0	0
Pedagogai kursuose įgytas žinias pritaiko ugdymo procesui tobulinti	40,7	56,0	2,7	0
Mokytojai analizuoja ugdymo turinį	21,3	62,7	16,0	0
Remdamiesi šia analize, mokytojai keičia, atnauja ugdymo turinį, tobulina metodų bei būdų panaudojimą	25,3	62,7	12,0	0
Mokytojai ugdymo procese taiko naujausias informacines technologijas	24,7	53,3	21,3	0,7

Duomenys rodo, kad daugiau nei trečdalis apklaustų mokytojų teigia, kad kursuose įgytas žinias jie labai dažnai taiko ugdymo procese, nuolat domisi, ko norėtų mokyti jų

mokiniai, ar taikomi metodai, formos bei būdai pamokose tenkina ugdytinių poreikius, jie yra skatinami fiksuoti veiklos įvykius ir tuo remiantis tobulinti ugdymo procesą. Tačiau rečiau mokytojai atlieka ugdymo turinio, programų, planų, metodų bei būdų kritinę analizę ir, remdamiesi ja, keičia, atnauja ugdymo turinį, tobulina metodų bei būdų panaudojimą pamokose, nes tik maždaug kas ketvirtas ar net kas penktas apklaustasis konstatavo, kad labai dažnai atlieka ugdymo proceso analizę ir koregavimą remdamiesi šia analize. Taip pat mokytojai retokai linkę taikyti naujausias informacines technologijas, tik apie penktadalis tiriamųjų teigė, kad informacinės technologijos taikomos jų mokyklos ugdymo procese. Apibendrinant galima pripažinti, kad pedagogai dažniausiai fiksuoja ir analizuoja savo veiklos įvykius ir tuo remdamiesi tobulina ugdymo procesą, nuolat domisi mokinių mokymosi poreikiais, pritaiko įgytas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose žinias, bet retokai atlieka ugdymo turinio, programų, planų, metodų bei būdų kritišką analizę, tobulina metodų bei būdų panaudojimą pamokose ir ugdymo procese taiko naujausias informacines technologijas. Palyginus šiuos rezultatus su prieš tai analizuotais, akivaizdu, kad informacijos gavimas, kaupimas ir sklaida pradinėse mokyklose vyksta sklandžiau, anot tiriamųjų, nei savo mokomosios veiklos analizė ir tobulinimas.

Koreliuojant mokytojų apklausos duomenis šiuo aspektu su jų pedagoginio darbo stažu statistiškai reikšmingas skirtumas rastas tik vienu aspektu. Nustatyta, kad vidutinį darbo stažą turintys respondentai, t. y. tie, kurie mokyklose dirba 11–30 metų, taip pat ir didžiausią darbo stažą turintys pedagogai dažniau nei pradedantieji mokytojai nurodė, kad jie nuolat domisi, ko norėtų mokyti mokiniai, ar taikomi metodai, formos bei būdai tenkina jų poreikius ($\chi^2 = 23,46$, $df = 12$; $p < 0,02$). Taigi galima manyti, kad 11 ir daugiau metų dirbantys pedagogai dažniau nei jaunesni jų kolegos domisi mokinių poreikiais, metodų bei būdų efektyviu taikymu pamokose.

Koreliuojant mokytojų apklausos duomenis šiuo aspektu su jų pasitenkinimu darbu, statistiškai reikšmingas skirtumas rastas trimis aspektais. Nustatyta, kad gana patenkinti savo darbu respondentai šiek tiek rečiau negu labai patenkinti teigė, kad pedagogai fiksuoja veiklos įvykius, tuo remdamiesi tobulina ugdymo procesą ($\chi^2 = 16,94$, $df = 8$; $p < 0,03$), atlieka ugdymo turinio, programų, planų, metodų bei būdų kritinę analizę ($\chi^2 = 17,36$, $df = 8$; $p < 0,03$), atnauja ugdymo turinį, tobulina metodų bei būdų panaudojimą pamokose ($\chi^2 = 20,98$, $df = 8$; $p < 0,01$). Apibendrinant galima konstatuoti, kad labai patenkinti savo darbu respondentai fiksuoja veiklos įvykius, atlieka ugdymo turinio, programų, planų, metodų bei būdų kritišką analizę, atnauja ugdymo turinį.

Koreliuojant pastarosios mokytojų apklausos duomenis su jų pedagogine kvalifikacija, išsilavinimu, amžiumi, statistiškai reikšmingo skirtumo nerasta. Vadinasi, teigtina, jog mokymo turinio, programų, planų, mokymo metodų bei būdų taikymą ir analizavimą mažai veikia respondentų pedagoginė kvalifikacija, išsilavinimas, amžius, bet šiek tiek tam turi įtakos pedagoginio darbo stažas ir pasitenkinimas darbu.

Profesinės kompetencijos tobulinimas – neatsiejama mokytojo darbo dalis. Jis turėtų būti tikslingas, nenutrūkstamas ir sistemingas procesas. Anot B. Simonaitienės (2007), kompetencijos tobulinimas nėra atsitiktinių nesusietų renginių grupė, neturinti aiškos krypties ar ketinimų. Tai tikslingas procesas, kurį valdo aiški turimų tikslų ir suplanuotų uždavinių vizija.

Siekiant išsiaiškinti, kaip vyksta *kompetencijų tobulinimas*, respondentams buvo pateikti įvertinti teiginiai. Atskleistos šios tendencijos (4 lentelė):

4 lentelė. Mokytojų kompetencijų tobulinimas

Teiginiai	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Beveik niekada
Mokytojai skatinami įsivertinti savo kompetencijų ribas	27,3	56,0	16,7	0
Mokytojai planuoja kompetencijų tobulinimą	18,0	63,3	18,0	0
Mokykloje tiriami mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai	16,7	60,0	22,0	0,7
Remdamasi tyrimų duomenimis, mokykla planuoja kompetencijų tobulinimą	13,3	56,7	27,3	0,7
Mokykla tiria, kurios švietimo institucijų siūlomos kvalifikacijos tobulinimo programos tenkina mokytojų poreikius	16,7	44,7	29,3	5,3

Duomenys įtikina, kad maždaug kas ketvirtas apklaustasis mano, kad mokyklose mokytojai dažniausiai sistemingai skatinami įsivertinti savo kompetencijų ribas. Apie ketvirtadalis apklaustųjų pripažįsta, kad mokyklose labai dažnai tiriami mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai ir, remiantis tyrimų duomenimis, jie planuojami. Šeštadalis tirtų pradinį klasių mokytojų konstatavo, kad mokytojai planuoja kompetencijų tobulinimą, mokykla tiria mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius bei analizuoja, kurios švietimo institucijų siūlomos kvalifikacijos tobulinimo programos tenkina mokytojų poreikius, ir tuo remdamasi planuoja mokytojų kompetencijų tobulinimą.

Iš gautų duomenų matyti, kad mokytojai yra skatinami įsivertinti savo kompetencijų ribas, tačiau retai yra sistemingai tiriami ir planuojami mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. Mokyklos nepakankamai dažnai tiria, kurios švietimo institucijų siūlomos kvalifikacijos tobulinimo programos tenkina mokytojų poreikius. Tad galima teigti, kad kompetencijų tobulinimas tirtose mokyklose nėra tikslingas, sistemingas procesas. Palyginus analizuojamus rezultatus su anksčiau aptartais duomenimis, tenka konstatuoti, kad, nors informacijos gavimas, kaupimas ir sklaida vyksta mokyklose gana sklandžiai, tačiau patys pedagogai mažiau yra linkę analizuoti ir tobulinti ugdymo procesą, labiausiai jie nėra pakankamai motyvuoti tobulinti savo profesines kompetencijas.

Koreliuojant mokytojų apklausos duomenis šiuo aspektu su jų pedagogine kvalifikacija, statistiškai reikšmingas skirtumas rastas keliais aspektais. Nustatyta, kad vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai šiek tiek rečiau nei mokytojo

metodininko bei mokytojo kvalifikacines kategorijas turintys respondentai teigė, kad mokyklos planuoja kompetencijų tobulinimą ($\chi^2 = 55,69$, $df = 16$; $p < 0,00$). Vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai rečiau nei mokytojo metodininko bei mokytojo kvalifikacines kategorijas turintys respondentai teigė, kad mokyklos tiria, kurios švietimo institucijų siūlomos kvalifikacijos tobulinimo programos tenkina mokytojų poreikius ($\chi^2 = 32,75$, $df = 16$; $p < 0,01$). Vadinasi, galima manyti, kad turintys žemesnę kvalifikacinę kategoriją pedagogai dažniau nei įgiję aukštesnę kategoriją pripažįsta, kad mokyklose vyksta pedagogų kompetencijų planavimas ir kvalifikacijos tobulinimo renginių atitiktis mokytojų poreikiams tyrimai.

Koreliuojant mokytojų apklausos duomenis šiuo aspektu su jų išsilavinimu, statistškai reikšmingas skirtumas rastas trimis aspektais. Nustatyta, kad senojo pavyzdžio diplomo turėtojai dažniau nei magistrai ir daug rečiau negu bakalaurai teigė, kad mokyklos planuoja kompetencijų tobulinimą ($\chi^2 = 54,23$, $df = 16$; $p < 0,00$). Rasta ir tai, jog bakalauro ir senojo pavyzdžio diplomų turėtojai dažniau nei magistrai pripažino, kad mokyklos tiria, kurios švietimo institucijų siūlomos kvalifikacijos tobulinimo programos tenkina mokytojų poreikius ($\chi^2 = 30,20$, $df = 16$; $p < 0,02$). Taigi galima manyti, kad įgiję bakalauro ir senojo pavyzdžio diplomus asmenys dažniau nei magistrai įžvelgia tai, kad mokyklose vyksta kvalifikacijos tobulinimo programų poreikių bei jų atitiktis mokytojų poreikiams tyrimai.

Koreliuojant mokytojų apklausos duomenis šiuo aspektu su jų pedagoginio darbo stažu, amžiumi, mokymusi šiuo metu, pasitenkinimu darbu, statistiškai reikšmingo skirtumo nerasta. Taigi teigtina, kad tirtų mokytojų kompetencijų tobulinimą mažai veikia tiriamųjų pedagoginio darbo stažas, amžius, pasitenkinimas darbu, bet šiek tiek tam turi įtakos pedagoginė kvalifikacija ir išsilavinimas.

Išvados

Mokytojų mokymasis darbo vietoje lemia jų profesinį tobulėjimą. Šio fenomeno raiška ir sklaida priklauso nuo išorinių sąlygų, tačiau labiausiai nuo paties individo parengties mokytis ne tik stebint, analizuojant savo kolegų veiklą, bet ir dalyvaujant darbe grupėmis ir pan.

Pradinių klasių mokytojų mokymąsi darbovietėje galima nusakyti šiomis dimensijomis ir jų indikatoriais: informacijos gavimo, kaupimo ir sklaidos (mokytojų metodiniuose pasitarimuose vyksta informaciniai mainai; pedagogai metodinę medžiagą skleidžia kolegoms tarpusavyje bendraudami; mokyklos bibliotekoje tikslingai kaupiama reikalinga metodinė medžiaga; mokykloje sudarytos sąlygos mokytojams naudotis kompiuteriu, internetu; mokytojai atsiskaito metodinei tarybai grįžę iš kursų, seminarų, konferencijų ir pan.), mokomosios veiklos analizės ir tobulinimo (pedagogai fiksuoja ir analizuoja veiklos įvykius, tuo remdamiesi tobulina ugdymo procesą; mokytojai nuolat domisi, ko

norėtų mokytis jų mokiniai, ar taikomi metodai, būdai pamokose tenkina jų poreikius; pedagogai kursuose įgytas žinias pritaiko ugdymo procesui tobulinti; mokytojai analizuoja ugdymo turinį; remdamiesi šia analize, mokytojai keičia, atnauja ugdymo turinį, tobulina metodų bei būdų panaudojimą; mokytojai ugdymo procese taiko naujausias informacines technologijas), kompetencijų tobulinimo (mokytojai skatinami įsivertinti savo kompetencijų ribas; mokytojai planuoja kompetencijų tobulinimą; mokykloje tiriami mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai; remdamasi tyrimų duomenimis, mokykla planuoja kompetencijų tobulinimą; mokykla tiria, kurios švietimo institucijų siūlomos kvalifikacijos tobulinimo programos tenkina mokytojų poreikius).

Empirinio tyrimo rezultatai parodė, kad informacijos gavimo, kaupimo ir sklaidos procesai jų mokyklose vyksta sklandžiai, tačiau jie patys dar retokai vykdo savo mokomosios veiklos analizę ir tobulinimą. Vis dėlto didžiausia problema yra savo kompetencijų tobulinimas.

Tirtų mokytojų mokymosi savo darbovietėje dimensių vertinimą menkai veikė jų amžius, darbo stažas, išsilavinimas, įgyta kvalifikacinė kategorija ir pasitenkinimas profesine veikla.

Literatūra

- Clarke, R. H., Robson, D. (2005). *Enhancing Standards through Continuing Professional Development*. Edinburgh.
- Dalin, P., Rolff, H. G., Kleekamp, B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius.
- Dunn, T., Shriner, C. (1999). Deliberate practice in teaching: what teachers do for self-improvement. *Teaching and Teacher Education*, 15, 631–651. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00068-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00068-7)
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273. <http://dx.doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. XX a. pedagogikos klasika*. Vilnius.
- Grossman, P., Wineburg, S., Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *The Teachers College Record*, 103, 942–1012. <http://dx.doi.org/10.1111/0161-4681.00140>
- Hodkinson, H., Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8 (1), 21–31. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00193.x>
- Hodkinson, P., Hodkinson, H. (2003). Individuals, communities of practice and the policy context: school teachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25 (1), 3–21. <http://dx.doi.org/10.1080/01580370309284>

- Horn, I. S., Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 181–217. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Jarvis, P. (2002). Mokymosi paradoksai. Kaunas.
- Jurasaitė-Harbisson, E. (2009). *Learning in and From Practice: Opportunities and Implications for Teachers' Learning in Informal Contexts in Lithuania and the United States*. Saarbrücken.
- Jurasaitė-Harbisson, E., Rex, L. A. (2013). Teachers as informal learners: Workplace professional learning in the United States and Lithuania. *Pedagogies*, 8 (1), 1–23. <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.739275>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in previous professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149–170. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- Lohman, M. C. (2003). Work situations triggering participation in informal learning in the workplace. *Performance Improvement Quarterly*, 16 (1), 40–54. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1937-8327.2003.tb00271.x>
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18 (3), 141–155. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620610654577>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145–164. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Rado, P. (2003). *Švietimas pereinamuoju laikotarpiu*. Vilnius.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B., Kleiner, A. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas.
- Smith, C., Gillespie, M. (2007). Research on Professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7.
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Perception of the Expression of Learning Dimensions of Primary School Teachers at Workplace

Rima Bakutytė¹, Lidija Ušeckienė²

¹ Šiauliai University, Faculty of Education, Continuing Studies Institute, Stoties St. 11, LT-77156 Šiauliai, Lithuania, rima.a@tsi.su.lt

² Šiauliai University, Faculty of Education, Continuing Studies Institute, Stoties St. 11, LT-77156 Šiauliai, Lithuania, lidija.u@tsi.su.lt

Summary

In the context of global society since the 20th century the learning process at work has become especially urgent as on one hand it determines a person's professional development, on the other hand it gives positive impetus to the development of the organization. This acknowledgement is supported by the theories of adult education shaping general attitude to learning in the environment and from the environment, the theories which place emphasis on how adults learn in general including teachers, and the empirical research at teachers' workplaces. The aim of the research conducted with 151 Lithuanian primary school teachers is to reflect the dimensions of primary school teachers' learning process at workplace and their perception, considering the dependence of the phenomena on age, work experience, education, obtained category of qualification and work satisfaction. The following research methods were applied during the research: analysis of scientific literature, questionnaires for teachers, method of mathematical statistics. The results of the research disclosed that: teachers' learning at workplace is pretty much an important factor influencing their professional development positively. The development and dispersion of this phenomenon depend on external factors, but mainly on the individual's readiness to learn not only watching and analysing their colleagues' activities, but participating in work groups, etc. The learning process of primary school teachers at work can be described by these dimensions and their indicators: obtaining information, accumulation and dispersion of information, analysis of teaching activities, development of teaching activities and competence development. The results of empirical research revealed that the respondents admit, that the processes of obtaining information, accumulating and dispersing it operate smoothly, though they themselves rarely perform the analysis and edification of their teaching activities. The major problem is the refinement of their competences. It is deduced that the evaluation of learning dimensions at work by the teachers under consideration was meanly influenced by their age, work experience, education, obtained qualification category or satisfaction of professional activities.

Keywords: *primary school, learning at workplace, teachers' informal learning, qualification development.*

Įteikta / Received 2015-12-01
Priimta / Accepted 2016-01-18